

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

MARISA NÓBREGA RODRIGUES

**O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DO *CANCIONEIRO DA PARAÍBA*: CANTO, GESTO
E VERBALIZAÇÃO**

**João Pessoa - PB
2012**

MARISA NÓBREGA RODRIGUES

**O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DO *CANCIONEIRO DA PARAÍBA*: CANTO, GESTO
E VERBALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração *Linguagens e cultura*, linha de pesquisa *Estudos semióticos*, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Letras.

**Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria de Fátima
Barbosa de Mesquita Batista**

**João Pessoa
2012**

R696e Rodrigues, Marisa Nóbrega.
 O espetáculo semiótico do *Cancioneiro da Paraíba*: canto, gesto e verbalização/ Maria Nóbrega Rodrigues.- João Pessoa, 2012.
 258f.
 Orientadora: Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista
 Tese (Doutorado) – UFPB/CCHLA
 1. Santos, Idelette Fonseca dos – crítica e interpretação.
 2. Batista, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita – crítica e interpretação. 3. Semiótica - estudos. 4. Semiótica da canção.
 5. Tensão e Significação. 6. Modelos Pancrônicos.

UFPB/BC

CDU: 801.54(043)

MARISA NÓBREGA RODRIGUES

**O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DO *CANCIONEIRO DA PARAÍBA*: CANTO, GESTO
E VERBALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Linguagens e cultura, linha de pesquisa Estudos semióticos, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Letras.

Em 2 de abril de 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (PPGL/UFPB)
Orientadora

Prof. Dr. José Américo Bezerra Saraiva (UFC)
Examinador

Prof. Dr. Vladimir Alexandro Pereira Silva (UFCG)
Examinador

Prof^a. Dr^a. Carmem Sevilla Gonçalves dos Santos (UFPB)
Examinador

Prof. Dr. Geraldo Nogueira de Amorim (UFPB)
Examinador

DEDICATÓRIA

A meu esposo Eraldo (*in memorian*) que sempre me apoiou nos estudos.

A meu pai Sales e a minha mãe Anaise (*in memorian*).

A Larissa, Lais e Ana Luisa, sem elas a vida seria monótona.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Fátima Batista: uma cantiga

The musical score is written for Contralto (Contralto) and C. (Canto) voices. It is in 4/4 time and G major (one sharp). The lyrics are in Portuguese. The score includes a vocal line for Contralto and two staves for C. (Canto). The lyrics are: 'Vou ba-ter pal-mas ba-ter os pés vou dar dois pu-los e me-ia vol-ta Um pas-soa fren - te um pas - soa - trás eu - ma can - ti - ga vou fa - zer Lá, lá, lá lá Lá, lá, lá, lá Lá, lá, lá lá lá, lá, lá'. There are measure numbers 6 and 10 indicated at the start of the C. staves.

Contralto Vou ba-ter pal-mas ba-ter os pés vou dar dois pu-los e me-ia vol-ta Um pas-soa

6 C. fren - te um pas - soa - trás eu - ma can - ti - ga vou fa - zer

10 C. Lá, lá, lá lá Lá, lá, lá, lá Lá, lá, lá lá lá, lá, lá

Marisa Nóbrega Rodrigues

Vou bater palmas
Bater os pés
Vou das dois pulos
E meia volta

Um passo a frente
Um passo atrás
E uma cantiga
Vou fazer

Trá, lá, lá, ...

Eu bato palmas
Pra *La Condessa*
Samba-lelé
E pra *Camélia*

E bato palmas
Para Batista
Que recolheu
Essas cantigas

Trá, lá, lá, ...

Eu bato palmas
À professora
Que publicou
O *Cancioneiro*

Com tanto amor
E atenção
Orientou
Este trabalho

Trá, lá, lá, ...

Hoje é Domingo
Tem *Carrapixo*
E brincadeiras
De todo tipo

Eu quero agora
Agradecer
Meu obrigada
Pra você

Trá, lá, lá, ...

AGRADECIMENTOS

A Eraldo Custódio Rodrigues (*in memorian*), que esteve ao meu lado durante os primeiros três anos de Doutorado, embora lutando para destruir células contrárias a sua vida. Ele, especialmente, lutou com muita grandeza humana, como um ser humano confiante que a dor pode ser transformada em amor e perdão.

Às filhas, Larissa, Lais e Ana Luisa, pelo apoio sempre dedicado e pelas investidas realizadas como diagramadoras, motoristas, donas de casa e, por vezes, até me substituíram assumindo o meu papel de mãe.

A toda minha família que, nas horas difíceis, quando achava que não tinha mais energia para concluir o Doutorado, chegou perto de mim com palavras incentivadoras.

Ao professor Romero Ricardo Damião de Araújo, que propiciou a pesquisa de campo junto a todos os alunos da disciplina **Oficina Básica de Artes I (Música)**, oferecida no curso de Graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período 2010/2.

À grande amiga Dr^a Maria Nazareth de Lima Arrais, que sempre se dispôs a me dar empurrões quando a subida da ladeira acadêmica parecia pesada.

A todos os integrantes do Programa de **Pesquisa em Literatura Popular (PPLP)**, pelo espaço aberto a esta pesquisa.

Aos que fazem o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), pela rapidez em atender minhas solicitações.

A todos os professores e funcionários da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (UFCG), que proporcionaram o meu afastamento para realizar este trabalho.

Ao Reitor da Universidade Federal de Campina Grande, professor Thompson Mariz, que propiciou, durante um ano, uma ajuda de custo para essa pesquisa.

Aos professores que se disponibilizaram em analisar a nossa tese, fazendo parte, assim, da banca de qualificação.

A Álvaro Batista e Raquel Batista que, pacientemente, acompanharam este nosso percurso junto à professora Dr^a Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Um canto
Um gesto
Uma palavra

O corpo em movimento

A vida em movimento
Música no ar...

Marisa

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo principal analisar como as parlendas e cantigas registradas no *Cancioneiro da Paraíba* (1993), organizado por Idelette Fonseca dos Santos e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, foram ressignificadas em processos de criação musical coletiva. A teoria-base que ancorou o nosso olhar foi a Semiótica Greimasiana, complementada pela Semiótica da Canção, desenvolvida por Luiz Tatit, que por sua vez se fundamenta na tensividade de Zilberberg. Fizemos um traçado desde a semiótica *standart* até os dias atuais com a Semiótica Tensiva de Zilberberg para, posteriormente, entender como acontecem os níveis de tensão na canção. Dentre os seguidores da Semiótica Greimasiana, ressaltamos o brasileiro Cidmar Teodoro Pais que ampliou o conceito de *pancronicia*, no qual o sistema é considerado em contínua mudança. Dialogamos, ainda, com educadores musicais que utilizam as parlendas e cantigas em processos de musicalização a fim de promover a criação musical e desenvolver a tríade corpo/movimento/fala. A metodologia adotada foi a pesquisa que permitiu a interação entre professor e alunos da disciplina Oficina Básica de Artes I (Música) do curso de graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Participaram da pesquisa trinta alunos, regularmente matriculados no referido curso, além do professor titular da disciplina e a autora deste trabalho. Aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, a pesquisa ocorreu durante as sessenta horas/aula no período de 2010.2. Nesse espaço de experimentações sonoras, de criação musical, com sons produzidos pelo corpo e por instrumentos musicais alternativos, construídos pelos alunos e/ou pesquisados na feira central de Campina Grande, associados ao *Cancioneiro da Paraíba*, realizamos várias produções musicais, desde pequenos improvisos a arranjos elaborados e composições coletivas. Todo o processo foi decidido conjuntamente e avaliado, constantemente, pelos sujeitos envolvidos. Do universo das cento e dezessete cantigas e quarenta e duas parlendas contidas no *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993), a escolha para uso em sala de aula foi realizada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa – alunos, professor titular e professora/pesquisadora – que, em contínua interação, fizeram suas escolhas. Tendo concluído a pesquisa, ou seja, a interação com a turma de OBA I (Música), a pesquisadora fez a escolha do *corpus* para análise, tomando como critério aqueles experimentos mais densos de informação musical, nos quais foram utilizadas três parlendas *Hoje é domingo*, *O carrapixo* e *Um, dois*, e sete cantigas – elaboradas e arrançadas em forma de suíte – *La Condessa e Rica-rica*, *Camélia* e *O Cravo e a Rosa*, *Ci ci*, *Laranjinha*, *Alecrim do Campo* e *Escravos de Jó*. Dessa forma, ficou comprovado que o *Cancioneiro da Paraíba* se refaz a cada ato performático, a cada enunciação e em contextos os mais diversos. Além disso, ficou evidente que as parlendas e cantigas são excelentes recursos para experimentos sonoros de criação coletiva e, através destes, pudemos promover a apreensão de conceitos musicais como pulsação, *ostinato*, ritmo real. Observamos que a realização da canção não acontece de forma igual e homogênea, mas está submetida a uma constante mudança, não só no texto linguístico, como no gestual e no musical.

Palavras-chave: Tensão e Significação. Semiótica da Canção. Modelos Pancrônicos.

ABSTRACT

This research is aimed at analyzing how the rhymes and songs recorded in the *Cancioneiro da Paraíba* (1993), organized by Idelette Fonseca dos Santos and Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, were re-signified in processes of collective musical creation. The theory-base that caught our eye was the Greimas Semiotics, complemented by the Semiotics of Song, developed by Luiz Tatit, which in turn is based on the Zilberberg tensivity. We did a trace from the *standart* semiotics to the present day with of Zilberberg's Tensile Semiotics to then understand how stress levels occur in the song. Among the followers of Greimas Semiotics, we emphasize the Brazilian Cidmar Teodoro Pais that widened the concept of *pancronia*, in which the system is considered to be in continuous change. We dialogue, even with music educators who use the rhymes and songs in the process of teaching music to promote musical creation and develop the triad body / movement / speech. The methodology adopted was research allowing interaction between teacher and student discipline Workshop I Basic Arts (Music) undergraduate degree in Art and Media of the Federal University of Campina Grande (UFCG). The participants were thirty students enrolled in that course, and of course the professor and the author of this research. The research was approved by the Ethics Committee of the State University of Paraíba, and occurred during the sixty hours / class for the period 2010.2. In this space of sonic experimentation, creating musical sounds produced by the body and alternative musical instruments, built by students and / or researched at the central market of Campina Grande, Paraíba associated with *Cancioneiro da Paraíba*, performed several musical productions, from small to improvisation to collective elaborate arrangements and compositions. The whole process was agreed to and evaluated constantly by the subjects involved. Of the universe of one hundred seventeen and forty-two songs contained in the rhymes of *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993), the choice for use in the classroom was made by the subjects involved in research - students, professor and teacher / researcher - that in continuous interaction, made their choices. Having completed the research ie, the interaction with the class I OBA (Music), the researcher had his pick of *corpus* for analysis, using as criteria those experiments of the most dense musical information, which were used in three rhymes experimentos mais densos de informação musical, nos quais foram utilizadas três parlendas *Hoje é domingo*, *O carrapixo* and *Um, dois*, and seven songs - produced and arranged in the form of suite - *La Condessa* and *Rica-rica*, *Camélia* and *O Cravo e a Rosa*, *Ci ci*, *Laranjinha*, *Alecrim do Campo* and *Escravos de Jó.*, thus, it was proved that the *Cancioneiro da Paraíba* is reborn though every performance, every utterance and the most diverse contexts. Furthermore, it was evident that the rhymes and songs are excellent resources for sound experiments of collective creation and, through them, we promote understanding of concepts such as musical beat, *ostinato*, real rhythm. We observed that the performance of the song does not happen equally and homogeneously, but is subject to constant change, not only in linguistic text, but also in the gesture and the musical text.

Keywords: Tension and Meaning. Semiotics of the Song. Pancronical Models.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal analizar como las parlendas y cantigas registradas en el *Cancioneiro da Paraíba* (1993), organizado por Idellete Fonseca dos Santos y Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, fueron resignificados en procesos de creación musical colectiva. La teoría-base que ancló nuestro miral fue la Semiótica Greimasiana, complementada por la Semiótica de la Canción, desarrollada por Luiz Tatit, que por su parte se fundamenta en la tensividad de Zilberberg. Hicimos un trazado desde la semiótica *standart* hasta los días actuales con la Semiótica Tensiva de Zilberberg para posteriormente, entender como acontecen los niveles de tensión en la canción. De entre los seguidores de la Semiótica Greimasiana, resaltamos el brasileño Cidmar Teodoro Pais que amplió el concepto de *pancrônia*, en la cual el sistema es considerado en continuo cambio. Tenemos el diálogo, incluso, con educadores musicales que utilizan las parlendas y cantigas en procesos de musicalización a fin de promover la creación musical y desarrollar la tríade cuerpo/movimiento/habla. La metodología adoptada fue la investigación que permitió la interacción entre profesor y alumnos de la disciplina Taller Básico de Artes I (música) del curso de graduación en Arte y Mídia de la Universidad Federal en Campina Grande (UFCG). Participaron de la investigación treinta alumnos, regularmente matriculados en el referido curso, además del profesor titular de la disciplina y la autora de este trabajo. Aprobado por el Consejo de Ética de la Universidad Estadual de la Paraíba, la investigación, ocurrió durante las sesenta horas/aula en el período de 2010.2. En esse espacio experimentaciones sonoras, de creación musical, con sonidos producidos por el cuerpo y por instrumentos musicales alternativos, construyedos por los alumnos y/o investigados en la feria central de Campina Grande, asociados al *Cancioneiro da Paraíba*, realizamos vários producciones musicales, desde pequeños improvisos a arreglos elaborados y composiciones colectivas. Todo el proceso fue decidido conjuntamente y evaluado, constantemente, por los sujetos envueltos. Del universo de las ciento y diecisiete cantigas y cuarenta y dos parlendas contenidas en el *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993), la elección para uso en sala de aula fue realizada por los sujetos envueltos en la investigación – alumnos, profesor titular y profesora/investigadora – que, en continua interacción, hicieron sus elecciones. Habiendo concluido la investigación, o sea, la interacción con la turma de OBA I (música), la investigadora hizo la elección del *corpus* para análisis, tomando como critério aquellos experimentos más densos de información musical, en los cuales fueron utilizados três parlendas *Hoje é domingo*, *O carrapixo* y *Um, dois* y siete cantigas – elaboradas y arregladas en forma de suíte – *La Condessa* y *Rica-rica*, *Camélia* y *O Cravo e a Rosa*, *Ci ci*, *Laranjinha*, *Alecrim do Campo* y *Escravos de Jó*. De esa forma, quedó comprobado que el *Cancioneiro da Paraíba* se rehace cada acto performático, a cada enunciación y en contextos los más diversos. Además de eso, quedó evidente que las parlendas y cantigas son excelentes recursos para experimentos sonoros de creación colectiva y, a través de estos, pudimos promover la aprensión de conceptos musicales como pulsación, *ostinato*, ritmo real. Observamos que la realización de la canción no acontece de forma igual y homogénea, pero está sometida a un constante cambio, no solo en el texto lingüístico, como en el gestual y en el musical.

Palabras-llave: Tensión y Significación. Semiótica de la Canción. Modelos Pancrônicos.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Quadrado semiótico | 30 |
| Figura 2 – Diagrama da positividade e negatividade..... | 33 |
| Figura 3 – Relações tensivas | 34 |
| Figura 4 – Subdimensões da intensidade e extensidade..... | 35 |
| Figura 5 – Quadrado tensivo | 35 |
| Figura 6 – Macrossistema da melodia da canção | 38 |
| Figura 7 – Resumo de identificação das seções do <i>Cancioneiro da Paraíba</i> | 45 |
| Figura 8 – Localização das cidades nas quais moram os informantes..... | 46 |
| Figura 9 – Árvore genealógica da família Cordeiro de Melo/Duarte da Costa..... | 48 |
| Figura 10 – “Re-arranjo” da canção <i>Asa Branca</i> | 64 |
| Figura 11 – Variação nº1..... | 68 |
| Figura 12 – Variação nº2..... | 68 |
| Figura 13 – Variação nº3..... | 69 |
| Figura 14 – Grupo A | 69 |
| Figura 15 – Grupo B | 70 |
| Figura 16 – Grupo C | 70 |
| Figura 17 – Grupo D | 70 |
| Figura 18 – Experimento na disciplina OBA-I..... | 70 |
| Figura 19 – Peças da Kalyuka e Kalyuka montada | 72 |
| Figura 20 – Disposição espacial dos enunciadores/atores e sequenciamento dos sons executados por eles | 74 |
| Figura 21 – Quadrado semiótico tensivo | 75 |
| Figura 22 – Grito "iiiiii" na forma de ondas sonoras | 76 |
| Figura 23 – Fala do regente intercalada com o experimento sonoro | 78 |
| Figura 24 – Disposição espacial dos enunciadores/atores | 79 |
| Figura 25 – Pulsação e texto falado realizado pelo Ea1 | 80 |
| Figura 26 – <i>Ostinato</i> realizado pelo Ea2..... | 80 |
| Figura 27 – <i>Ostinato</i> realizado pelo Ea3..... | 81 |
| Figura 28 – Disposição espacial dos enunciadores/atores | 81 |
| Figura 29 – Disposição espacial dos enunciadores/atores | 81 |
| Figura 30 – Disposição espacial dos atores..... | 82 |
| Figura 31 – Recorte em ondas sonoras | 82 |
| Figura 32 – Grafia da Parte A..... | 83 |
| Figura 33 – Polaridades tensivas <i>coro vs solista</i> | 83 |
| Figura 34 – Gráfico da positividade e negatividade | 85 |
| Figura 35 – Quadrado semiótico..... | 88 |
| Figura 36 – Enunciado musical realizado pelos alunos da disciplina OBA-I com base nas ideias desenvolvidas coletivamente, tendo a parlenda <i>O carrapixo</i> como ponto de partida ... | 89 |
| Figura 37 – Diagrama referente às alturas | 90 |

| | |
|---|-----|
| Figura 38 – Posição espacial dos enunciadores/atores durante o primeiro experimento realizado na disciplina OBA I (Música) com a parlenda <i>Um, dois</i> | 91 |
| Figura 39 – Posição espacial dos enunciadores/atores envolvidos na apresentação final | 94 |
| Figura 40 – Parte A em direção a Parte B | 97 |
| Figura 41 – Registro em partitura da <i>La Condessa</i> | 100 |
| Figura 42 – Cantiga de brincar <i>La Condessa</i> | 102 |
| Figura 43 – Análise semiótica de <i>La Condessa</i> – Parte A | 102 |
| Figura 44 – Análise semiótica de <i>La Condessa</i> – Parte B | 103 |
| Figura 45 – Movimento melódico parte B | 103 |
| Figura 46 – Representação da Cantiga <i>La Condessa</i> | 104 |
| Figura 47 – Partitura do ritmo da cantiga <i>La Condessa</i> | 104 |
| Figura 48 – Partitura do ritmo da cantiga <i>Menina Moça</i> (Compassos do 5 ao 15) | 105 |
| Figura 49 – Peneiras | 109 |
| Figura 50 – Parte A | 110 |
| Figura 51 – Parte B | 110 |
| Figura 52 – Parte B' | 110 |
| Figura 53 – Mudança de modo | 111 |
| Figura 54 – Mudança de modo | 111 |
| Figura 55 – Percurso dos enunciadores em direção a conjunção | 112 |
| Figura 56 – Cantiga de brincar <i>Camélia</i> | 114 |
| Figura 57 – <i>Camélia</i> - Parte A | 114 |
| Figura 58 – <i>Camélia</i> - Parte B | 115 |
| Figura 59 – <i>Camélia</i> - Parte B' | 115 |
| Figura 60 – <i>Camélia</i> - Parte C | 116 |
| Figura 61 – <i>Camélia</i> - Parte D | 116 |
| Figura 62 – Cantiga de brincar <i>Ci Ci, Laranjinha</i> | 120 |
| Figura 63 – <i>Ci Ci, Laranjinha</i> - Parte A | 120 |
| Figura 64 – <i>Ci Ci, Laranjinha</i> - Parte B | 121 |
| Figura 65 – Gráfico da positividade e negatividade | 123 |
| Figura 66 – Segmento executado pelo Ea2, acompanhado do canto | 127 |
| Figura 67 – Segmento executado pelos Ea1 e Ea3 | 127 |
| Figura 68 – Grupo A | 166 |
| Figura 69 – Grupo B | 167 |
| Figura 70 – Grupo C | 167 |
| Figura 71 – Grupo D | 167 |
| Figura 72 – Grafia do experimento sonoro com base na parlenda <i>O Carrapixo</i> | 170 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|--|-----|
| Fotografia 1 – Sala de aula da disciplina OBA I (Música) | 58 |
| Fotografia 2 – Sala de aula da disciplina OBA I (Música) | 58 |
| Fotografia 3 – Sala de aula da disciplina OBA I (Música) | 59 |
| Fotografia 4 – Início da peça I (movimentos realizados no silêncio) | 95 |
| Fotografia 5 – Início da peça II | 96 |
| Fotografia 6 – Parte D: introdução do texto <i>Ketchup com maionese</i> | 97 |
| Fotografia 7 – Apresentação final dos alunos de OBA – Suíte I: introdução | 106 |
| Fotografia 8 – Apresentação final dos alunos de OBA – Suíte I: parte 1 | 108 |
| Fotografia 9 – Apresentação final dos alunos de OBA – Suíte I: parte 2 | 109 |
| Fotografia 10 – Cabaça com sementes..... | 117 |
| Fotografia 11 – Pilão de Alho | 117 |
| Fotografia 12 – Cia de couro | 118 |
| Fotografia 13 – Quartinha | 118 |
| Fotografia 14 – Apresentação final – Suíte: <i>Camélia e O Cravo e a Rosa</i> | 119 |
| Fotografia 15 – Apresentação final dos alunos de OBA I (Música) – Suíte: <i>Ci Ci, Laranjinha, Alecrim do Campo e Escravos de Jó</i> | 122 |
| Fotografia 16 – Apito | 122 |
| Fotografia 17 – Chama-Alma | 122 |
| Fotografia 18 – Uá uá..... | 122 |
| Fotografia 19 – Ratak de bambu..... | 124 |
| Fotografia 20 – Posição dos enunciadores/atores no segmento final da suíte..... | 125 |
| Fotografia 21 – Quengas de coco | 125 |
| Fotografia 22 –Tongos | 181 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Parlendas e cantigas analisadas | 21 |
| Quadro 2 – Perfil dos alunos de OBA I (Música) | 60 |
| Quadro 3 – Parlendas escolhidas | 71 |
| Quadro 4 – Cantigas escolhidas..... | 72 |
| Quadro 5 – Versões da parlenda <i>Hoje é Domingo</i> | 74 |
| Quadro 6 – Parlenda..... | 92 |
| Quadro 7 – Quadro comparativo entre o primeiro experimento e o final com base na parlenda <i>Um, Dois</i> | 98 |
| Quadro 8 – Relações intertextuais com a parlenda <i>Um, Dois</i> | 99 |
| Quadro 9 – Quadro comparativo entre o primeiro experimento e a apresentação final | 113 |
| Quadro 10 – Quadro demonstrativo do percurso do andamento da suíte | 113 |
| Quadro 11 – Quadro demonstrativo do arranjo de <i>Ci Ci, Laranjinha, Alecrim do Campo</i> ... | 124 |
| Quadro 12 – Quadro demonstrativo do arranjo de <i>Ci Ci, Laranjinha, Alecrim do Campo</i> ... | 126 |
| Quadro 13 – Ficha de informantes..... | 151 |
| Quadro 14 – Versão adaptada da <i>Embolada das Meninas</i> | 166 |

SOBRE O DVD

Acompanha esta tese um DVD com as cenas musicais gravadas em vídeo e em áudio que servem para o leitor acompanhar o espetáculo semiótico da realização do *Cancioneiro da Paraíba*.

Isso só foi possível com a colaboração de alguns alunos que se reversaram, durante as aulas, para fazerem as filmagens. A eles agradeço a contribuição.

A leitura, especialmente das análises, tornar-se-á mais significativa, quando o leitor recorrer aos vídeos selecionados, a que chamamos de cenas musicais.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 Apresentação..... | 16 |
| 1.2 Metodologia | 18 |
| 2 ESTUDOS TEÓRICOS | 23 |
| 2.1 A semiótica | 23 |
| 2.1.1 Objeto e níveis de estudo..... | 23 |
| 2.1.2 A semiótica tensiva | 32 |
| 2.1.3 Semiótica da Canção | 36 |
| 2.1.4 Em busca de experiências <i>musigestuais</i> | 42 |
| 2.2 <i>O Cancioneiro da Paraíba</i> | 44 |
| 2.2.1 Preliminares | 44 |
| 2.2.2 A cantiga | 49 |
| 2.2.3 A parlenda: um tipo especial de cantiga de brincar | 50 |
| 3 PREPARANDO O <i>CORPUS</i> | 55 |
| 3.1 Oficina básica de artes I | 55 |
| 3.2 O perfil musical dos alunos de OBA I (Música) do semestre 2010.2..... | 60 |
| 3.3 Atividades preparatórias desenvolvidas no semestre 2010.2. | 61 |
| 4 O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DAS CANTIGAS DE BRINCAR | 71 |
| 4.1 Preliminares | 71 |
| 4.2 <i>Hoje é domingo</i> | 73 |
| 4.2.1 Primeiro momento..... | 73 |
| 4.2.2 Segundo momento..... | 79 |
| 4.3 <i>O carrapixo</i> | 87 |
| 4.3.1 Primeiro momento..... | 87 |
| 4.3.2 Segundo momento..... | 89 |
| 4.4 <i>Um, dois</i> | 91 |
| 4.4.1 Primeiro momento..... | 91 |
| 4.4.2 Segundo momento..... | 93 |
| 4.5 <i>La Condessa</i> | 100 |
| 4.5.1 Primeiro momento..... | 100 |
| 4.5.2 Segundo momento..... | 105 |
| 4.6 <i>Camélia</i> | 114 |
| 4.6.1 Primeiro momento..... | 114 |
| 4.6.2 Segundo momento..... | 117 |
| 4.7 <i>Ci Ci, Laranjinha</i> | 120 |
| 4.7.1 Primeiro momento..... | 120 |
| 4.7.2 Segundo momento..... | 122 |
| 5 CONCLUSÃO | 128 |
| REFERÊNCIAS | 131 |
| ADENDO | 136 |

| | |
|--|-----|
| GLOSSÁRIO..... | 136 |
| APÊNDICES | 141 |
| APÊNDICE A – Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa | 142 |
| APÊNDICE B – Termo de Compromisso do Responsável pelo Projeto em Cumprir os Termos da Resolução 196/96 Do Cns..... | 143 |
| APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Orientação para Alunos) .. | 144 |
| APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional..... | 146 |
| APÊNDICE E – Plano de Curso..... | 147 |
| APÊNDICE F – Ficha de Informantes..... | 151 |
| APÊNDICE G – Diário de Itinerância de <i>La Condessa, Camélia e Ci ci Laranjinha</i> | 152 |
| APÊNDICE H – Diário de Itinerância de <i>Hoje é Domingo</i> | 158 |
| APÊNDICE I – Diário de Itinerância de <i>O Carrapixo</i> | 168 |
| APÊNDICE J – Diário de Itinerância de <i>Um, Dois</i> | 171 |
| APÊNDICE K – Outras Atividades Realizadas | 172 |
| APÊNDICE L – Relatos de alunos | 182 |
| ANEXOS..... | 238 |
| ANEXO A – <i>La Condessa</i> | 239 |
| ANEXO B – <i>Rica-Rica</i> | 240 |
| ANEXO C – <i>Camélia</i> | 243 |
| ANEXO D – <i>Pirulito que Bate, Bate</i> | 244 |
| ANEXO E – <i>A Abóbora e o Melão</i> | 245 |
| ANEXO F – <i>Samba Lelê</i> | 246 |
| ANEXO G – <i>Torce, Retorce</i> | 247 |
| ANEXO H – <i>Pai José</i> | 248 |
| ANEXO I – <i>Ci Ci, Laranjinha</i> | 249 |
| ANEXO J – <i>Alecrim do Campo</i> | 250 |
| ANEXO K – <i>Escravos de Jó</i> | 251 |
| ANEXO L – <i>Hoje é Domingo</i> | 252 |
| ANEXO M – <i>Um, Dois</i> | 253 |
| ANEXO N – <i>O Carrapixo</i> | 254 |
| ANEXO O – <i>Menina Moça</i> | 255 |
| ANEXO P – <i>O Cravo e a Rosa</i> | 256 |
| ANEXO Q – Documento comprobatório de aprovação do presente projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética | 257 |
| ANEXO R – DVD com filmagens e áudio | 258 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Este trabalho de pesquisa foi impulsionado pela paixão que temos pelos processos de criação musical, ocorridos na coletividade da sala de aula e iniciado a partir do encontro com o *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993), destacando a Cantiga de Brincar *La Condessa* (ANEXO A). Durante este percurso, ainda como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Letras, tivemos a oportunidade de conhecer uma pesquisa realizada por Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, acerca da *Tradição Ibérica no Romancero Paraibano*. Nessa obra, premiada pela Academia Brasileira de Letras com o prêmio João Ribeiro, no ano de 1988, foram analisadas várias versões da cantiga *La Condessa*, recolhida nos Estados da Paraíba e de Pernambuco. Ressaltamos que, em sua tese de doutorado, Batista (1999) dedica um capítulo à análise de *La Condessa* que possui uma tradição muito antiga, descendente do antigo romance ibérico *As filhas da La Condessa* ou *Buscando Novia*, títulos usados no índice temático e bibliográfico de Manuel da Costa Fontes (1979) e no catálogo do Romancero hispánico (PIDAL, 1953).

Fruto do trabalho de conclusão da disciplina *Semiótica*, de linha greimasiana, realizamos nossa primeira análise semiótica dessa cantiga. Para tal, seguimos o percurso gerativo da significação, complementado pela Semiótica da Canção¹ desenvolvida por Luiz Tatit (1997, 2001, 2002, 2007). Naquele tempo, um encontro com a obra *Semiótica: objetos e práticas* (LOPES; HERNANDES, 2005), que reúne diversos artigos, especialmente aqueles desenvolvidos em torno da linguagem musical, abriram-nos caminhos e possibilidades para análises especialmente no campo musical. Desde então, surgiu uma inquietação, no sentido de que as experiências realizadas em sala de aula com as cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba* na disciplina Oficina Básica de Artes I – OBA I (Música²) – por nós lecionada no curso de graduação em Arte e Mídia da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (UAAMI) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que possibilita espaço para a criação e a

¹ Ver glossário.

² A expressão “Música” foi inserida por nós, nessa tese, a fim de delimitar o nosso campo de atuação em meio às duas disciplinas da grade curricular do curso de graduação em Arte e Mídia: Oficina Básica de Artes I e Oficina básica de Artes II. Na sua tese de doutorado, Teixeira (2008, p.116) identifica-as “[...]como portas de entrada, nas quais o aluno pode experimentar a sua integração ao mundo da arte através de jogos preparatórios e da utilização da improvisação como mecanismo de conhecimento e vivência das manifestações artísticas”.

experimentação sonora, poderiam ser vistas e analisadas à luz da semiótica greimasiana. Com essa proposta, adentramos no Doutorado, com o intuito de averiguar como acontecem as transformações do *Cancioneiro da Paraíba* em sala de aula, incitando, assim, a reflexão crítica e criativa da produção cultural local.

Escolhemos como opção metodológica a pesquisação, que permite a interação direta do sujeito da pesquisa com os pesquisados. Participamos, assim, junto ao professor Titular da disciplina, de sessenta horas/aula, assumindo sempre o risco de adentrar no terreno da complexidade, pois compartilhar com outro professor o processo de construção de uma disciplina exige atitudes ora de escuta, ora de mediação, sem deixar de lado o respeito à diversidade da forma de conduzir as aulas. Assim, o diálogo com os pesquisados foi fundamental nesse processo.

Direcionamos nossa atenção à análise das transformações ocorridas com o uso das parlendas e cantigas em processos de musicalização³, muito embora tantas outras atividades tivessem sido realizadas.

Concomitantemente ao tempo em que realizamos a pesquisação, foi necessário estudar a teoria greimasiana, desde a semiótica *standart* até à atual, com as contribuições de Zilberberg (2006). Relacioná-las ao objeto de estudo foi o grande desafio investido na busca contínua de explicar os enunciados sonoros dados em sala de aula.

No livro *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993) [organizado pelas professoras Idelette Fonseca dos Santos e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista] está registrada uma vasta literatura oral paraibana. O levantamento foi realizado, sob a orientação da professora Idelette Santos, pelos alunos do Mestrado em Letras, entre os quais se encontrava a professora Fátima Batista. Nele, encontramos cantigas de brincar, de ninar, cantigas de folguedos⁴, parlendas, cantigas religiosas, orações e crenças, aboios e toadas de vaquejada, cantos políticos e de costumes. Neste vasto panorama, interessou-nos o universo de discurso da cantiga de brincar e da parlenda pelo fato de se adequarem e se prestarem a experiências de musicalização, largamente aplicáveis em sala de aula.

A escolha da cantiga e da parlenda como *corpus* dessa pesquisa deu-se por suas

³ Tomamos o termo musicalização neste trabalho, tal como concebido por Maura Penna (2008) que presume “[...] a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical[...]” (p.47). A autora aponta que, tendo o sujeito se apropriado da linguagem musical, possa “[...] inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante” (p. 47).

⁴ Ver glossário.

possibilidades de reapropriação e reformulação em processos de musicalização, fato já observado em experiências por nós vivenciadas, tanto no curso de Arte e Mídia, em OBA I (Música), como no de Pedagogia, na disciplina Atividades para o Desenvolvimento da Arte Infantil (ADAI) e em experiências com crianças na faixa etária de 5 a 10 anos, todos no âmbito da UFCG. Constatamos, ainda, que a cantiga de brincar e a parlenda, consideradas como um texto complexo pelo fato de possuírem várias expressões, entre elas, a letra, o canto, os gestos, são propícias a estudos e análises no campo das semióticas sincréticas.

Partimos das hipóteses de que o processo de reapropriação das cantigas de brincar e das parlendas do *Cancioneiro da Paraíba* ocorrem em três níveis: verbal, musical e gestual e que as experiências socioculturais dos alunos e as oportunidades de acesso ao fazer musical determinam as produções musicais apostadas nos níveis referidos. A cada realização, ocorreu não apenas mudança no fazer linguístico, mas no gesto e no canto, comprovando a teoria de Pais (1993), de que “a língua funciona mudando e muda funcionando”.

O *Cancioneiro da Paraíba* é carente de novas investigações e o estudo semiótico da cantiga e da parlenda, nele contidas, é fundamental para a academia, uma vez que propicia o aprofundamento de estudos e análises para uma melhor compreensão da cultura popular paraibana e da cultura de um modo geral. Portanto, a elaboração desta tese, tendo o *Cancioneiro da Paraíba* como *corpus*, tem importância por vários motivos: evidencia um assunto pouco abordado no meio acadêmico; traz à tona a teoria Semiótica Greimasiana voltada tanto para análises no campo do conteúdo, quanto no campo da expressão, o que tem sido pouco explorada nas teses e dissertações desenvolvidas nos últimos anos; permite abordar a cantiga e a parlenda como meio de aquisição da linguagem musical, o que pode ser realizado em qualquer nível de escolaridade; serve de inspiração para outros pesquisadores realizarem mais trabalhos nessa mesma linha de pensamento; amplia o acervo cultural da nossa comunidade.

O *Cancioneiro da Paraíba*, pela linguagem verbal inserida na sua música, pelas características rítmicas e pelo sistema de registro que lhe é singular, transborda por este viés de literatura oral passada às gerações.

1.2 Metodologia

Como primeiro passo foi realizado um estudo sobre a teoria base que ancorou nossas análises: a Semiótica Greimasiana, complementada pela Semiótica da Canção, desenvolvida

por Luiz Tatit. Fizemos um traçado desde a semiótica *standart* até os dias atuais com a Semiótica Tensiva de Zilberberg, para, posteriormente, entender como acontecem os níveis de tensão na canção. Dentre os seguidores da semiótica greimasiana, ressaltamos o brasileiro Cidmar Teodoro Pais, que ampliou o conceito de *pancronicidade*, no qual o sistema é considerado em contínua mudança. Dialogamos, ainda, com educadores musicais que utilizam as parlendas e cantigas em processos de musicalização a fim de promover a criação musical e desenvolver a tríade corpo/movimento/fala.

Como segundo passo, realizamos a pesquisa de campo, na disciplina OBA I (Música), fundamentada na metodologia da pesquisa “[...] que permite o planejamento e acompanhamento sistemático da ação do professor/pesquisador, acreditando-se que, dessa forma, é possível instrumentalizar a prática pedagógica e minimizar a dicotomia entre teoria e prática de ensino” (BEINEKE, 1997, p.107).

A pesquisa tem como objetivo transformar uma prática através de negociações ocorridas no coletivo e se organiza, principalmente, das questões emergidas do diálogo contínuo entre sujeitos. Daí serem a voz do sujeito e sua história, bem como o lugar social que ocupa, elementos fundamentais neste processo. Através da prática dialógica entre a professora/pesquisadora e os participantes, realizamos alterações no processo de acordo com as necessidades discutidas. Por isso, a pesquisa lida sempre com o imprevisto, com a complexidade, com a retomada de percurso, com a ressignificação, o que implica a retomada de “[...] ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas, [...]” (FRANCO, 2005, p. 491). Para isto, foi preciso estar aberto a novos direcionamentos, a novas decisões tomadas na coletividade que surgiram no decorrer da pesquisa, o que pressupõe um processo crítico e contínuo sobre a ação.

Na pesquisa, de acordo com Barbier (2004, p. 14), o pesquisador inclui-se no processo e “[...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com os outros*”. O papel do pesquisador articula-se na dialética da implicação e do distanciamento.

No ambiente de Oficina de Música, onde a pesquisa de campo ocorreu, as experiências foram vivenciadas por meio da interação direta da pesquisadora com a turma de OBA I (Música) do curso de graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Comumente, o que se vivencia é bem próximo da proposta de uma pesquisa, uma vez que a escuta atenta das ideias uns dos outros, o acordo, a contínua avaliação, a negociação, são estratégias e instrumentos utilizados no processo. Com relação aos instrumentos de pesquisa, a pesquisa prioriza as discussões e a análise crítica das

ações.

Barbier (2004, p. 60) comenta que a “[...] pesquisa utiliza múltiplas técnicas de implicação (diário, registros audiovisuais, análise de conteúdo)”. Segundo a proposta do autor, acompanhamos o trabalho, realizando registros por meio de fichas de informantes, diário de itinerância, gravações, edição das partituras dos experimentos musicais, questionários, fotografias e filmagens.

O planejamento das atividades de composição coletiva partiu do princípio da flexibilidade e, portanto, aconteceram alterações conforme a necessidade de se adequar ao contexto pedagógico da disciplina OBA I (Música).

A terceira etapa consistiu na investigação focalizada na busca mais sistemática dos dados selecionados para aplicar a Teoria Semiótica às cantigas e parlendas selecionadas do *Cancioneiro da Paraíba*.

Na etapa final, o trabalho escrito e todas as atividades musicais foram registrados em DVD para análises e socialização dos resultados.

O levantamento do *corpus* ocorreu durante a pesquisa realizada na disciplina OBA I (Música) do curso de Graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande, no semestre 2010.2. Participamos de forma interativa com o professor Titular da Disciplina, Romero Damião, desde a elaboração do plano de curso, seguindo com as aulas que ocorreram durante o semestre citado, com carga horária prevista de sessenta horas/aula.

Como momento inicial, para cumprir as exigências do Conselho de Ética, redigimos: a Declaração de Concordância com o Projeto de Pesquisa (APÊNDICE A), o Termo de Compromisso do Responsável pelo Projeto em Cumprir os Termos da Resolução 196/69 do CNS (APÊNDICE B), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e o Termo de Autorização Institucional (APÊNDICE D), ambos submetidos para aprovação pelo Conselho de Ética da Universidade Estadual da Paraíba em dezembro de 2009 (ANEXO Q).

Através da interação preliminar da pesquisadora com os participantes, no contexto da disciplina OBA I (Música), foram proporcionadas atividades musicais planejadas e reelaboradas para fins de desinibir os alunos e desenvolver ambiente adequado de confiança mútua. Depois de os participantes terem tido acesso ao fazer musical coletivo, foi proposta, no decorrer das sessenta horas/aula, a utilização das cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba* no intuito de averiguar as variações operadas nas cantigas e parlendas quanto à letra, música e gesto.

Das cento e dezessete cantigas e quarenta e duas parlendas contidas no *Cancioneiro da*

Paraíba (SANTOS; BATISTA, 1993), a escolha, para uso em sala de aula, foi realizada pelos sujeitos envolvidos na pesquisa – alunos, professor titular e professora/pesquisadora – em contínua interação.

Do universo das cantigas e parlendas levantadas e estudadas como *corpus*, escolhemos uma amostragem para análise constituída das peças seguintes: as três parlendas *Hoje é domingo*, *O carrapixo* e *Um, dois*, e as sete cantigas, *La Condessa*, *Camélia*, *Ci ci*, *Laranjinha*, arranjadas em forma de suíte⁵ com *Rica, Rica*, *O Cravo e a Rosa*, *Alecrim do Campo* e *Escravos de Jó*. A escolha desta amostragem levou em consideração aqueles experimentos mais densos de informação musical.

A partir dessas cantigas, foram construídas três suítes. Cada análise apresenta-se dividida em duas etapas no intuito de estabelecer uma comparação entre o momento inicial e o momento final. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Parlendas e cantigas analisadas

| Parlendas | | |
|--|--|--------------------|
| | 1º momento | 2º momento |
| <i>Hoje é domingo</i> (ANEXO L) | Sala de aula | Sala de aula |
| <i>O carrapixo</i> (ANEXO N) | Sala de aula | Sala de aula |
| <i>Um, dois</i> (ANEXO M) | Sala de aula | Auditório da UAAMI |
| Cantigas | | |
| | 1º momento | 2º momento |
| <i>La Condessa</i> (ANEXO A) e <i>Rica, Rica</i> (ANEXO B) | Partitura de <i>La Condessa</i> | Auditório da UAAMI |
| <i>Camélia</i> (ANEXO C) e <i>O Cravo e a Rosa</i> (ANEXO P) | Partitura de <i>Camélia</i> | Auditório da UAAMI |
| <i>Ci, Ci, Laranjinha</i> (ANEXO I), <i>Alecrim do Campo</i> (ANEXO J) e <i>Escravos de Jó</i> (ANEXO K) | Partitura de <i>Ci, Ci, Laranjinha</i> | Auditório da UAAMI |

Fonte: Dados da pesquisa⁶, 2010.

Na análise das parlendas, o segundo momento refere-se a experimentos ora realizados

⁵ Ver glossário.

⁶ Todos os dados da pesquisa fazem referência ao material elaborado pela autora, com base nos experimentos da pesquisa.

em sala de aula, ora no auditório. Sendo o auditório um espaço cujos recursos contribuía para a qualidade do recital, foi combinado que seria o espaço das apresentações finais de cada unidade. O momento, portanto, permitiu a observação de um público além dos alunos da sala.

Já nas análises das cantigas, o primeiro momento foi constituído da partitura da cantiga escolhida, registrada no *Cancioneiro da Paraíba*, que originou a construção da suíte. Isso se justifica pelo fato de que as cantigas possuem alturas⁷ definidas e podemos visualizar o contorno melódico, como sugere Tatit. No segundo momento, analisamos as suítes apresentadas no auditório da Unidade Acadêmica em Arte e Mídia, com luz, figurino e cenário.

A turma, formada por 30 alunos matriculados na referida disciplina, teve a oportunidade de: vivenciar conceitos musicais; desenvolver a criatividade; desenvolver habilidades musicais para realização de composições coletivas e apreensão da linguagem musical.

No decorrer das atividades musicais, a turma foi dividida em seis grupos. Nessa etapa, foram utilizadas as cantigas e parlendas escolhidas em atividades de composição coletiva. Várias versões possíveis das cantigas e parlendas foram selecionadas de acordo com critérios estabelecidos pela pesquisadora para fins de análise e interpretação de dados quanto aos aspectos rítmicos, melódicos, gestuais e literários, relacionados com os aportes teóricos estudados.

Para efeito de referência, durante as análises, os alunos, de cada arranjo musical, foram codificados, seguindo a disposição crescente dos números cardinais conforme a ordem de participação. Esse critério foi adotado pela necessidade de identificar cada enunciador/ator.

⁷ Ver glossário.

2 ESTUDOS TEÓRICOS

2.1 A semiótica

2.1.1 Objeto e níveis de estudo

Como primeiro passo, fizemos um panorama histórico sobre o surgimento da teoria semiótica de linha francesa, no intuito de entendermos seu processo de evolução, uma vez ser esta a teoria-base da nossa tese.

A semiótica, ciência que estuda processos de significação, teve seu termo originado do grego *semêion*, que pode ser traduzido por signo, sema ou sinal. Desde a Antiguidade, filósofos gregos e latinos realizaram estudos sobre o signo, que serviram de suporte para a conceituação da semiótica moderna (NÖTH, 1996, 1995), entre eles, Platão, Aristóteles e os escolásticos.

Santo Agostinho, no século IV da era cristã, realizou importante estudo sobre o signo, quando “[...] considerou a existência dos signos verbais (convencionais) e não verbais (naturais) de grande valor para a semiótica moderna” (BATISTA, 2001, p.134). Nessa época, a concepção de mundo era a teocêntrica – Deus era o centro do universo e tudo devia prestar-lhe reverência. Essa forma de conceber o mundo influenciou o pensamento agostiniano. O signo, para Santo Agostinho, era considerado a parte visível de uma existência espiritual mais ampla, invisível (GREIMAS, 1978, p.215). Esse pensamento perdurou durante as décadas seguintes da Idade Média.

Nesse panorama da história da semiótica, encontramos uma oposição ao pensamento medievalista, com o surgimento da Renascença, uma vez que o homem passa a ser o centro do universo. Dessa forma, tudo deve sujeitar-se à razão humana e o signo passa a ser a representação do mundo natural, onde tudo foi criado para o homem.

No final do século XIX e começo do XX, grandes contribuições foram dadas aos estudos semióticos através de duas figuras: Charles Sanders Peirce e Ferdinand Saussure.

Compreendendo o signo de forma triádica, igualmente a Platão e outros, Peirce o definiu como constituído de um representamen, um interpretante e um objeto. Sobre a constituição do signo, Peirce (2003, p.46) escreve:

Um signo, ou ‘*representamen*’, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo,

representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino ‘*interpretante*’ do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas como referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei ‘*fundamento*’ do representâmen.

A semiótica, anteriormente considerada como a ciência que compreendia estudos do signo, passa a ser concebida por Peirce como a ciência que estuda a semiose, “[...] definida como o processo durante o qual o signo atua sobre o interpretante, isto é, o processo de interpretação do signo pelo interpretante e sem o qual aquele não existiria” (BATISTA, 2001, p. 138).

Saussure, pai da Linguística, concebe “[...] a língua como um todo cujas partes, solidárias e interdependentes, exercem uma função em relação ao todo. Cada elemento só tem valor em oposição a outro” (BATISTA, 2001, p.138). Ele propôs a relação diádica do signo constituído de um significado, o “conceito”, e de um significante, a “imagem acústica”. Esses elementos estão intrinsecamente ligados. Saussure (2004) realiza uma metáfora bastante significativa a respeito da língua ao dizer que o pensamento é o lado anverso de uma folha de papel e o som, o verso. Isto implica dizer que existe uma relação de dependência, ou melhor, de “pressuposição recíproca”. Vejamos o que diz Saussure (2004, p. 131) sobre o assunto:

A língua é também comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso; não se pode cortar um sem cortar, ao mesmo tempo, o outro; assim tampouco, na língua, se poderia isolar o som do pensamento, ou o pensamento do som.

Interpretando o signo saussureano, Louis Hjelmslev (1973) considerou-o composto por expressão e conteúdo. Segundo o autor, não há expressão sem conteúdo, nem conteúdo sem expressão. Este e aquele apresentam uma substância e uma forma. A substância da expressão é fêmica, e a forma é femêmica. Já a substância do conteúdo é sêmica e a forma semêmica. E a toda substância de uma forma qualquer o autor chamou de sentido.

Podemos dizer que o termo Semiologia, para Saussure, é a ciência da linguagem verbal. A Semiótica está para além disso, sendo considerada a ciência de todas as linguagens. Para Nöth (1995, p. 24),

A rivalidade entre esses dois termos foi oficialmente encerrada pela Associação Internacional de Semiótica que, em 1969, por iniciativa de Roman Jakobson, decidiu adotar semiótica como termo geral do território de investigações nas tradições da semiologia e da semiótica geral.

Algirdas Julien Greimas, lituano, na década de 60, por meio da sua obra *Semântica estrutural* (GREIMAS, 1973), deu início a uma teoria que vem, ao longo dos anos, sendo ampliada e revisitada por seus seguidores: a teoria semiótica de linha francesa. Erigida inicialmente para fins de análise no plano do conteúdo, hoje, é um campo propício para análises tanto no campo do conteúdo, como no da expressão, ou de suas relações. Vale lembrar que esses planos foram pensados, inicialmente por Saussure, através dos termos, respectivamente, significado e significante os quais foram, posteriormente, retomados por Hjelmslev como o plano do conteúdo e o plano da expressão, como veremos adiante.

No início da década de 1970, Julien Algirdas Greimas, Joseph Courtés e seus seguidores formaram a Escola Semiótica de Paris. Esta “[...] complementou a concepção de significação proposta por Hjelmslev, ampliou o campo da semiótica à descrição dos sistemas não-lingüísticos [...]” (BATISTA, 2001, p. 144) e, entre outras contribuições, criou a ideia de pancronia *latu sensu*, além de fornecer propostas para os níveis de estudos semióticos. Tem início, dessa forma, o pós-estruturalismo.

Greimas (1979) faz uma reflexão, com bastante eficácia, da relação que Saussure e Hjelmslev fazem com os elementos que compõem o signo linguístico: Hjelmslev reinterpreto Saussure, atribuindo o título ao significante de plano da expressão e ao significado, de plano de conteúdo. Tanto Saussure como Hjelmslev conceituam o signo, ou a língua, como um sistema de valores que só existe por causa das relações de dependência, no qual um signo pressupõe outro.

Construída a fim de desvendar os mistérios do *sentido*, nas suas variadas formas de manifestação, a semiótica, hoje, possui um campo de aplicação bastante vasto, seja na música, dança, literatura, cinema, publicidade, enfim, sugere-se que ela aborda diversos campos de investigação e, poderíamos “[...] fazer supor que é de tudo e de qualquer coisa que a semiótica se ocupa” (LOPES; HERNANDES, 2005, p. 8).

Para a semiótica de linha francesa, toda narrativa envolve processos juntivos, ou seja, de conjunção ou disjunção entre sujeito e objeto. Para encontrar-se em conjunção com o objeto, o sujeito necessita realizar um percurso, uma ação, o que implica ser capaz. Coelho (2005, p.13) explica essa questão:

Para realizar uma ação, o sujeito deve ser dotado de competência modal, isto é, um sujeito não faz aquilo que não quer, não deve, não sabe, e não pode. Para executar um fazer, é necessário que o sujeito esteja de posse de no mínimo três desses elementos a que a semiótica chama modalidades (querer/

dever/ saber/ poder). Podemos fazer aquilo que não devemos, mas só se quisermos, soubermos e pudermos fazê-lo. Devendo realizar algo, se não soubermos como ou não pudermos efetuá-lo por algum motivo mais forte, como executaremos a ação? Como operar sem competência modal?

Tatit (2007, p. 43), comenta que a relação plena do sujeito com o objeto é utópica e que admitir um sujeito em plena conjunção com o seu objeto seria admitir

[...] um ser inexistente neste mundo: um ser sem desejo e sem paixão. Justamente para conservar o seu vínculo extenso com o valor, o sujeito sacrifica, a todo instante, o seu contato intenso com o objeto. Seu contrato final é com o *devenir*, com a busca constante, com uma fusão plena e utópica com um objeto correspondente ao próprio valor, fusão esta inatingível por definição.

Cidmar Teodoro Pais, brasileiro, um dos discípulos de Greimas, aprofundou questões sobre o assunto, anteriormente estudadas, como também acrescentou novos elementos aos estudos semióticos. Um desses elementos foi a delimitação dos estudos pancrônicos. Estes, introduzidos por Hjelmslev e os sociolinguistas, sobretudo Marsellesy, consideram a existência de um nível que elimina a oposição entre diacronia e sincronia que, em Pais, aparece com o nome *pancronia*, uma vez que o sistema aparece em contínua transformação. Sobre essa questão, Batista (2009, p. 10) comenta que “Pais vai considerar a pancronia *latu sensu*, apresentando o sistema, não estático (estruturalismo rígido), ou mutável somente a longo prazo (Coseriu), mas em contínua mudança”. Batista (2009, p. 11) lembra ainda que,

O sistema autoriza o discurso que produz a mudança e esta passa a integrar o sistema como num *continuum*. O sistema produz o discurso que, por sua vez, produz o sistema [...] O mesmo discurso, realizado pela mesma pessoa, modifica também, se for em lugares diferentes, ou em tempos diferentes. Em vista disso, ele chega a afirmar que o sistema semiótico não é apenas um código, mas um conjunto de códigos e sub-códigos [...] O sistema não é apenas coletivo, mas representa o conhecimento lingüístico que o falante tem, transformando-se em uso a cada enunciação.

Em um dos seus artigos, *Texto, Discurso e Universo de Discurso* (1995), Pais analisa questões relativas à “produtividade do discurso”, que, entendida como “processo semiótico”, revela dois pontos de conexão da enunciação: a codificação e a decodificação. Em busca de uma tipologia dos discursos, apresenta alguns aspectos importantes nesta rede de relações entre a situação de codificação e a situação de decodificação. As relações espaço-temporais presentes num processo discursivo, bem como toda a situação sociolinguística do emissor e do receptor, interferem no processo do discurso.

Para o autor, quanto mais próximas as variáveis psicossociolinguísticas entre os sujeitos envolvidos na enunciação, mais fácil será a comunicação, reduzindo-se assim a possibilidade de ruído. Ressalto aqui que, analogamente, quanto maior o acesso aos processos composicionais dados através das cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*, tanto maior será a identificação do receptor com a literatura oral paraibana.

As hipóteses levantadas pelo sujeito emissor de si mesmo e o que ele sabe do sujeito receptor estão diretamente relacionadas com aquilo que é acumulado na memória do sujeito emissor, ou seja, suas experiências passadas, acumuladas e elaboradas “[...] nos discursos anteriores e que são modificadas, em maior ou menor proporção, pelo discurso em processo.” (PAIS, 1995, p.154). Estas experiências ficam registradas na memória e são atualizadas a cada momento de situação da enunciação. O mesmo acontece com o sujeito receptor: as hipóteses sobre si mesmo e o saber que ele tem do sujeito emissor estão diretamente ligadas às experiências passadas. Analisando o *universo de discurso*, este autor (1995) considera-o uma macrossemiótica em que está inserido o discurso que constitui uma microssemiótica. Relacionando ao objeto de estudo desta pesquisa, podemos identificar o discurso musical do *Cancioneiro da Paraíba* como sendo uma macrossemiótica e as partes nela contidas como microssemióticas (Cantigas de Ninar, Cantigas de brincar, entre outros).

O discurso se dá num processo duplo de enunciação entre um emissor e um receptor que, de acordo com suas experiências passadas e as relações espaço/temporais, constrói o texto, tido como resultado do discurso. Portanto, os processos discursivos, considerados de caráter dinâmico, tecem uma rede complexa de relações entre dois sujeitos: o enunciador e o enunciatário.

Na tentativa de realizar uma tipologia dos sistemas semióticos, Pais (1982, p. 56) elege a dimensionalidade entre os critérios por ele levantados, que envolve as semióticas unidimensional, bidimensional e tridimensional. A primeira pode ser exemplificada pelo canto que realiza “[...] o tratamento sequencial e contínuo da informação.”. A segunda, bidimensional, tem como exemplo a pintura e a fotografia. E a terceira, a escultura, a arquitetura e também a gestualidade, que pode ser agrupada como semiótica espacial.

Charaudeau (2006) considera o homem como parte integrante de uma cultura que, numa relação de interação entre o coletivo e o individual, alimenta-se reciprocamente. Com relação a essa questão, Bakhtin (1992, p. 33), refletindo sobre o signo linguístico, afirma que todo signo é ideológico. Para ele, a coletividade é necessária para se estabelecer um consenso dos valores sociais, ou melhor, de uma ideologia. O homem é produto de um meio e, na sua

relação individual com o coletivo, estabelecem-se os signos. A linguagem é considerada “[...] como uma criação coletiva, parte de um diálogo entre o *eu* e o *outro*, entre os muitos *eu* e os muitos *outros*, onde cada língua é um conjunto de linguagens e cada sujeito falante abre-se para a multiplicidade de linguagens” (BAKHTIN apud ALDRIGUE, 2001, p. 82).

Nessa relação com uma determinada coletividade, ele se individualiza na medida em que desenvolve seus próprios discursos através dos “atos de linguagem”. Somos parte, portanto, de um grupo social e nele partilhamos a nossa forma única de ser e agir, nossa identidade. Por isso, comenta o autor, ao falarmos, somos presos, de certa forma, pelas normas da linguagem do grupo a que pertencemos e é no uso dessa linguagem que realizamos nossa individualização.

Ao trabalhar com a *linguagem e a experiência humana*, Benveniste, no seu livro Problemas de Lingüística Geral (1976, p. 69), comenta que a “[...] língua provê os falantes de um mesmo sistema de referências pessoais de que cada um se apropria pelo ato de linguagem e que, em cada instância do seu emprego, [...], se torna único e sem igual [...]”.

Charaudeau (2006, p. 54) vê a comunicação humana como sendo uma realização teatral, em que os atores, por meio dos seus “atos de linguagem”, representam papéis que são, na maioria, previstos e algumas vezes improvisados, realizando assim verdadeiros “espetáculos relacionais”. O autor ressalta, ainda, a questão da cena política, em que as relações de poder estão diretamente ligadas ao lugar, aos papéis e aos textos destinados aos atores. Nas mais diversas situações de comunicação, subsistem um dispositivo que determina os lugares dos sujeitos da troca, desempenhando “[...] o papel de fiador do contrato de comunicação ao registrar como é [...] regulado o campo de enunciação de acordo com normas de comportamento e com um conjunto de discursos potencialmente disponíveis aos quais os parceiros poderão se referir”.

Vale lembrar que, em uma situação de comunicação, é importante conhecer os sujeitos, suas identidades, mas não devemos nos esquecer de conhecer as instâncias nas quais se desenvolvem seus discursos. Se não tivermos este cuidado, podemos cair na superficialidade ao interpretarmos o que dizem as pessoas.

Ao analisar as instâncias onde se instauram o dispositivo do discurso político, Charaudeau (2006) considera a instância cidadã implicada em duas modalidades tensivas: a sociedade civil e a sociedade cidadã. A primeira relaciona-se ao “estar juntos”. É o caso de seres que partilham de uma mesma cultura, constituindo, assim, uma sociedade civil. A segunda é composta por pessoas possuidoras de direitos que reclamam politicamente suas

posições perante o poder constituído, diferenciando-se, dessa forma, da primeira.

Se, para o autor, a passagem da sociedade civil à sociedade cidadã dá-se em diferentes contextos da organização de grupos políticos que lutam a favor dos direitos tolhidos, podemos dizer que esta passagem também acontece em situações de comunicação em sala de aula, quando professores e alunos, numa proposta de composição musical coletiva, dialogam, debatem e criticam as ideias uns dos outros, no intuito de construir coletivamente um experimento musical. O respeito ao outro, considerando suas experiências passadas, bem como o contínuo processo de construção e reconstrução das composições musicais, favorece o desenvolvimento da cidadania, da consciência cidadã, uma vez que cada aluno é convidado a respeitar a diversidade. Nessa situação, o *processo gerativo* (o debate, a discussão) é mais importante, até mesmo, do que a própria composição final.

A teoria greimasiana, compreendendo que a realização da linguagem é um percurso, ou um fazer do sujeito semiótico, considera este percurso compreendido de três momentos que chamamos estruturas: a fundamental, a narrativa e a discursiva. Cada nível compreende dois subníveis: um de natureza semântica, outro sintática.

Esta pesquisa privilegia o percurso gerativo da significação no universo do discurso musical da cantiga e da parlenda a partir da articulação, quando se fizer necessária, dos três níveis de estudos semióticos. No intuito de adentrarmos na compreensão, abordaremos, inicialmente, Fiorin (2006, p. 20), que realiza uma analogia entre a sintaxe e a semântica da gramática normativa e a sintaxe e a semântica da teoria do discurso:

Em cada um **destes níveis** existe um componente sintático e um componente semântico. Na gramática, a sintaxe faz par com a morfologia. Enquanto esta estuda a estrutura do vocábulo, aquela dedica-se ao exame das regras que presidem às relações entre os vocábulos, à construção das orações e às relações interoracionais (grifo nosso).

De acordo com o autor, na teoria do discurso a sintaxe também se contrapõe à semântica. Os três níveis “[...] estão em relação de dependência entre si, de tal forma que um só existe em função do outro.” (BATISTA, 2001, p.154). Unicamente em situações de análise, podemos considerá-los, separadamente, iniciando pela exploração dos elementos que compõem a estrutura narrativa.

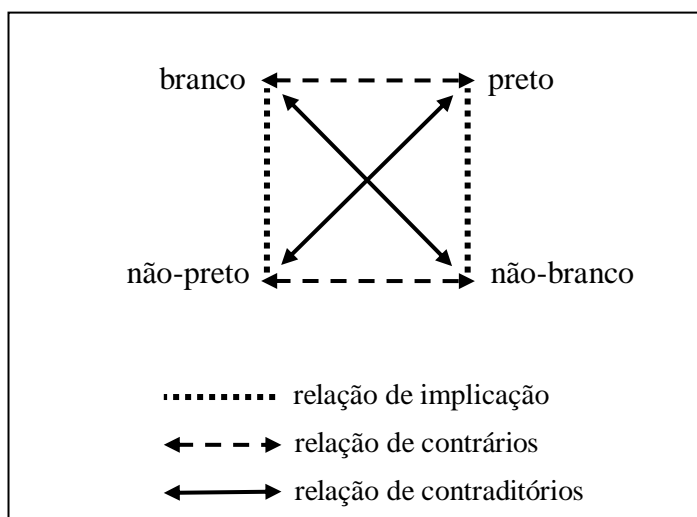
No primeiro nível, o profundo, encontra-se a *estrutura fundamental*, que consiste na “[...] primeira etapa no percurso que gera a significação, ou o ponto de partida na formação do discurso” (BATISTA, 2001, p. 149). Este nível permite a apreensão das situações de

oposições existentes numa narrativa, de acordo com Greimas⁸ (1975, p. 147), identificados nas situações de conflito,

[...] do tipo *branco vs preto*, cujos termos estão, entre eles, numa relação de contrariedade; ao mesmo tempo cada um deles estará apto a projetar um novo termo que seria seu contraditório, os termos contraditórios podendo, por sua vez, contratar uma relação de pressuposição em relação ao termo contrário oposto [...].

Essas polaridades, indicadas por Greimas, *branco vs preto*, podem ser representadas num gráfico conhecido como quadrado semiótico. Ao encontrarmos o assunto geral de que trata um determinado texto, por exemplo, estamos nos referindo ao nível profundo ou a *estrutura fundamental*. Vejamos a representação do quadrado semiótico:

Figura 1 – Quadrado semiótico



Fonte: Greimas (1975, p. 127).

O segundo nível, o nível das estruturas narrativas, de acordo com Barros (2005, p. 82), “[...] é a etapa intermediária do percurso gerativo do sentido de um texto e, nele, representam-se ou simulam-se, como em um espetáculo, o fazer do homem que transforma o mundo, suas relações com os outros homens, seus valores, aspirações e paixões”.

A estrutura narrativa é constituída de uma semântica e de uma sintaxe. A sintaxe compreende o fazer do sujeito em busca do seu objeto de valor. Esses conceitos podem ser compreendidos da seguinte forma: há sempre um *sujeito* em busca de um *objeto de valor*. O *valor* é abstrato e intrínseco ao *sujeito* e o *objeto de valor* é concreto e é por meio dele que se

⁸ Vale lembrar as contribuições de François Rastier acerca da “estrutura elementar da significação”, desenvolvidas na obra *Sobre o Sentido* (GREIMAS, 1975, p. 127).

obtem o *valor* (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 347).

Na semântica narrativa, consideram-se as modalidades pelas quais os sujeitos se instauram numa narrativa. É a primeira etapa “[...] do percurso narrativo do Sujeito que lhe vai permitir agir. Para realizar algo, ele precisa querer (ou dever), poder e saber fazer. O tipo de enunciado modalizado permite distinguir duas grandes classes de predicados modais: do ser e do fazer (querer-ser, querer-fazer etc.)” (BATISTA, 2001, p. 152). Tanto a semântica como a sintaxe narrativas fazem parte, portanto, da estrutura narrativa, sendo difícil separá-las no momento da análise.

No nível superficial, o terceiro, encontra-se a *estrutura discursiva*, que possui dois subníveis: a sintaxe, que compreende as relações intersubjetivas e espaço-temporais de enunciado e de enunciação, e a semântica que se refere aos procedimentos temático-figurativos. Vale lembrar que a passagem da estrutura narrativa para a estrutura discursiva se realiza, segundo Barros (2005, p. 53):

[...] quando assumidas pelo sujeito da enunciação. O sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso. O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia. A análise discursiva opera, por conseguinte, sobre os mesmos elementos que a análise narrativa, mas retoma aspectos que tenham sido postos de lado, tais como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos.

Ressaltem-se, aqui, as contribuições de Pais para o nível das estruturas discursivas em que destaca “[...] a complexidade das relações intersubjetivas e destas com o espaço e o tempo, distinguindo como de natureza semiótica a percepção psicológica, isto é, a imagem que os sujeitos fazem entre si, do outro e do espaço e do tempo da enunciação e do enunciado” (BATISTA, 2009, p. 12). São inúmeros os textos produzidos entre enunciador e enunciatário, pois estes se diferenciam entre si, “[...] tendo em vista o fenômeno da pancronia cujo princípio básico é a ‘língua funciona mudando e muda funcionando’[...]”. Segundo Pais (1995), os modelos pancrônicos são os melhores exemplos do pós-estruturalismo.

Os sujeitos discursivos ou da enunciação são o enunciador (aquele que fala, conta ou narra um fato) e o enunciatário (aquele que escuta ou vê e interpreta um fato segundo sua visão de mundo) diferem dos atores que são os sujeitos do enunciado, geralmente, antropomórficos, figurativados no discurso pelos nomes próprios (Carla, João) ou os papéis

temáticos que exercem (namorado, conde, princesa). Rastier (1974, p. 93-94) lembra a existência de semióticas ambíguas, encontradas nos textos dialógicos em que o ator dispensa o narrador e conta ele próprio a história. O estudioso chama a este sujeito narrador-ator. Batista (1999, p. 55) prefere chamar enunciador-narrador, aquele que conta, e enunciador-ator, o que não só fala e escuta, como exerce um papel como ator no texto.

Neste trabalho, introduzimos uma nomenclatura que contém a palavra ator seguida do papel-temático que este exerce no texto, como ator/regente, ator/solista, lembrando que todos eles são enunciatóres também, daí a necessidade de codificá-los nas análises: $Ea_{solista}$, Ea_{coro} , entre outros).

2.1.2 A semiótica tensiva

Dentre os cinco níveis propostos por Zilberberg que pressupõem a geração do sentido dos textos, ou seja, o nível tensivo, o aspectual, o modal, o narrativo e o discursivo, Tatit (1997, p. 132) destaca o nível tensivo e o aspectual pelo fato de se adequarem à “[...] passagem mais fluente e motivada ao domínio musical”. Em todos esses níveis citados, Zilberberg conserva as oposições dos termos Hjelmslevianos “intenso” *versus* “extenso”. “O primeiro tem valor de concentração da tensividade [...] de interrupção [...]” (TATIT, 1997, p. 132), e, o segundo, “[...] valor de expansão da tensividade [...] de continuidade [...]”. Desta forma, Tatit afirma que, no nível profundo, Zilberberg “[...] estabelece uma oposição extremamente simples, como um mínimo necessário para indicar que alguma coisa acontece ou não: *continuação* (termo extenso) *versus* *parada* (termo intenso)” (TATIT, 1997, p. 132). O autor relaciona os valores extensos e intensos à questão da temporalidade e da espacialidade. Vejamos o que diz:

[...] os valores extensos correspondem à temporalidade corrente, ao tempo que passa, se distende e se difunde [...] enquanto os valores intensos correspondem à temporalidade suspensa, remissiva, erigida como um ponto tenso [...] Do mesmo modo, o espaço se fecha quando sobrevêm os limites impostos pela *parada* (intensa) e se abre quando o fluxo de *continuação* excede as barreiras

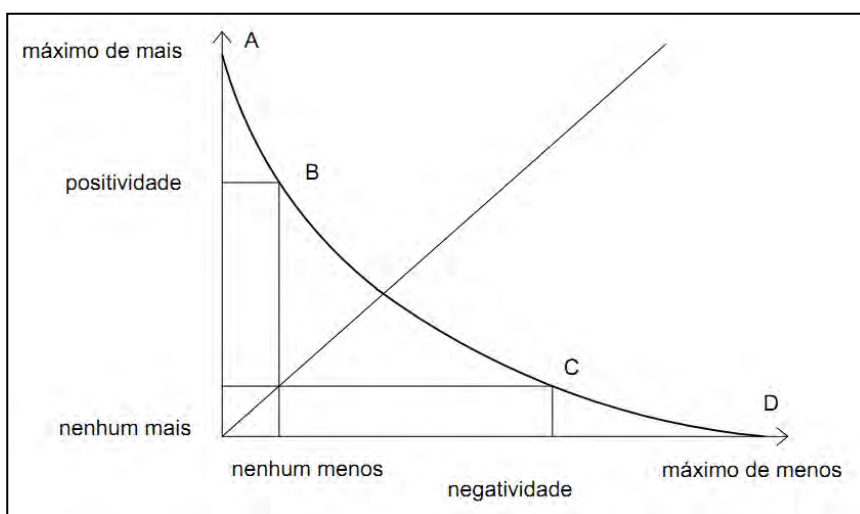
Zilberberg (2006, p. 164), no seu artigo *Síntese da Gramática Tensiva*, toma a afetividade como direcionadora da “produção do sentido” e, ainda, propõe, como segundo momento, a semiótica dos intervalos. Esta reconhece a primazia da afetividade sobre a semiótica das oposições, considerando, assim, que “nossas vivências” podem ser medidas,

levando-se em consideração os graus da dinâmica que possibilitam a construção da significação. Esse grau tensivo, para Luiz Tatit (2009, p. 49),

[...] prevê, no discurso oral, graus de abertura (cadeias explosivas) alternando-se com graus de fechamento (cadeias implosivas) dos órgãos bucais [...] concebe, para o plano do conteúdo, progressos ascendentes ou descendentes que aumentam, respectivamente, a positividade ou a negatividade de uma grandeza [...] O autor serve-se então das chamadas ‘unidades de progressão’, o *mais* e o *menos*, que permitem combinações entre si bastante representativas do nosso imaginário tensivo.

Certos *mais* e certos *menos* podem chegar a um grau de “saturação” (máxima de mais ou máxima de menos), impedindo a continuidade de um determinado discurso. Para que o discurso, dado numa comunidade qualquer, tenha continuidade, é preciso haver a distensão da máxima de *mais* ou da máxima de *menos*. Neste ponto, Tatit (2009) se volta à silabação saussuriana para explicar que “[...] ao atingirem o mais alto grau de abertura sonora, nossos *órgãos* bucais já se colocam [...] à disposição dos procedimentos de fechamento, gradual ou brusco do som. Essa alternância caracteriza a noção que temos de continuidade nos dois planos da linguagem” (TATIT, 2009, p. 50). A distensão das máximas ocorre através da “atenuação” que se dá ao retirarmos o excesso de *mais* (*menos mais*) ou o excesso de *menos* (*mais menos*). O *mais* se coloca no eixo da positividade e o *menos* no eixo da negatividade, assim como mostra o diagrama seguinte:

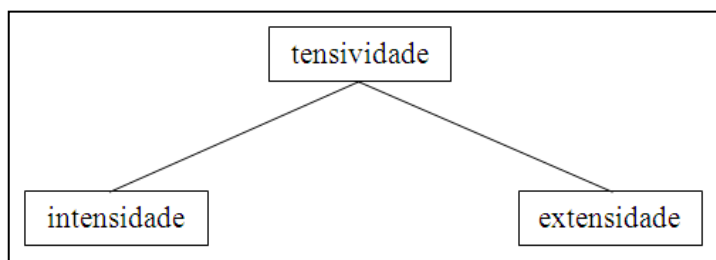
Figura 2 – Diagrama da positividade e negatividade



Fonte: Tatit (2009, p. 51)

Entre os estudiosos das sensações, Zilberberg (2006, p. 167) cita Deleuze pelo fato de que este reconhece que, desde Kant, as sensações são concebidas como uma “grandeza intensiva”. O autor postula que, em vez de chamar a afetividade apenas de “adjunto adverbial de modo”, no sentido formalmente gramatical, ela se chama intensidade. A partir dessa ideia, ele apresenta o seguinte esquema de relações tensivas:

Figura 3 – Relações tensivas



Fonte: Zilberberg (2006, p. 169)

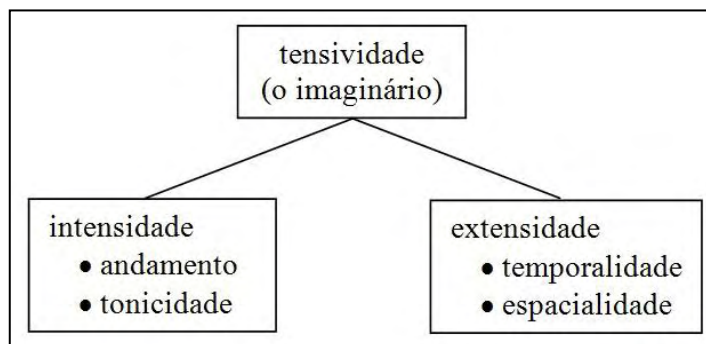
De imediato, poderíamos olhar para o diagrama e pensar que a tensividade rege a intensidade e a extensidade. No entanto, Zilberberg (2006, p. 169) explica-nos que:

[...] (i) a tensividade é o lugar imaginário em que a intensidade – ou seja, os estados de alma, o sensível – unem-se uma a outra; (ii) essa junção indefectível define um espaço tensivo de recepção para as grandezas que têm acesso ao campo de presença: pelo próprio fato de sua imersão nesse espaço, toda grandeza discursiva vê-se qualificada em termos de intensidade e extensidade; (iii) em continuidade com o ensinamento de Hjelmslev, uma desigualdade criadora liga a extensidade à intensidade: os estados de coisas estão na dependência dos estados de alma; [...].

Para o autor, é a afetividade que rege a extensidade, ‘os estados de coisas’ que ‘estão na dependência dos estados de alma’. Ora, se a intensidade é uma dimensão, ela apresenta subdimensões que regem o campo da extensidade por uma correlação inversa. Primeiro o autor apresenta a subdimensão *andamento* que rege a *temporalidade* (subdimensão da extensionalidade) considerando que “andamento⁹ é senhor, tanto de nossos pensamentos, quanto de nossos afetos, dado que ele controla despoticamente os aumentos e as diminuições constitutivas de nossas vivências” (ZILBERBERG, 2006, p. 168). Como segunda subdimensão da intensidade, apresenta-se a tonicidade que rege a espacialidade (subdimensão da extensionalidade).

Podemos visualizar melhor as explicações do autor no diagrama seguinte:

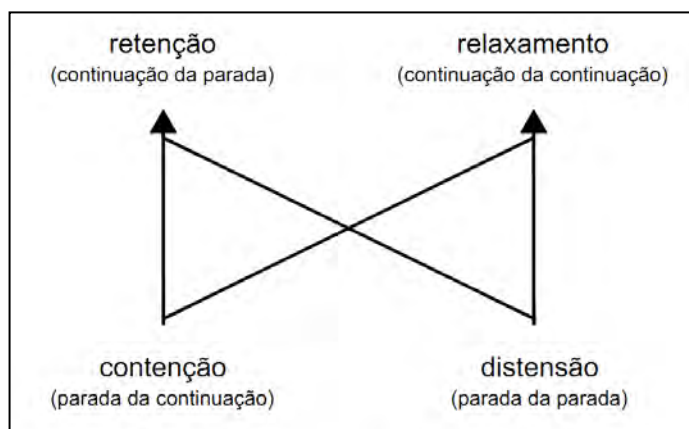
⁹ Ver glossário.

Figura 4 – Subdimensões da intensidade e extensidade

Fonte: Zilberberg (2006, p. 169), ampliado pela autora, 2011.

O acesso ao mundo sensível, para os semioticistas da atualidade, dá-se por um *corpo próprio* ou *corpo imaginário* (FONTANILLE, 2007, p. 44), considerado-se como mediador dos dois planos da linguagem, conteúdo e expressão, chamado pelo autor, respectivamente de *interoceptivo* e *exteroceptivo*. Na obra *Tensão e Significação*, “[...] o corpo próprio é o lugar em que se fazem e se sentem, de uma só vez, as correlações entre [...] (intensidade e extensidade)” (FONTANILLE; ZILBERBERG, 2001, p. 20).

Tatit (2001, p. 20) concebe “o nível profundo do percurso gerativo” como sendo o nível tensivo, no qual ocorrem as “interações tensivas”. Fazem parte, segundo o mesmo autor, do nível tensivo, as gradações, “[...] os processos de concentração e expansão, as oscilações fônicas, a duração, o andamento (tempo rápido ou lento) [...] ”(p. 22). Mais adiante, em discussão acerca do nível tensivo, o autor apresenta dois valores tensivos: *contenção* e *distensão*, compreendidos, respectivamente, como *descontinuidade* e *continuidade*, o que podem ser traduzidos como *parada* e *parada da parada* (p. 22). De acordo com o “quadrado tensivo”, obtemos as relações indicadas pelas setas:

Figura 5 – Quadrado tensivo

Fonte: Tatit (2001, p. 177)

Tomando as cantigas e parlendas, inscritas no *Cancioneiro da Paraíba* e arrançadas em sala de aula, observamos que são de caráter complexo por serem expressas em várias linguagens. O nível tensivo, regido pelas continuidades e discontinuidades e, respectivamente, por um fazer emissivo e um fazer remissivo, encontra campo propício para sua aplicabilidade nas análises que esta pesquisa se propõe a realizar. Considerando que, a *parada* é uma “interrupção” e a *parada da parada* é a “retomada do programa narrativo”, as canções e os arranjos dados em sala de aula, perpassam por essas “interrupções” e “retomadas” tanto no plano do arranjo, da melodia¹⁰, da letra, quanto no plano gestual. Tudo isso ocorre pelas escolhas realizadas pelo sujeito da enunciação, “[...] sob a égide de um ‘corpo’ que ‘percebe’ e ‘sente’ [...]” (TATIT, 2007, p. 233).

2.1.3 Semiótica da Canção

Na tentativa de explicar as relações entre a música e a linguística, muitos pesquisadores partiram da premissa de que algo existe em comum entre a linguagem musical e a linguagem verbal. Para tanto, valiam-se, de certa maneira, das ferramentas da linguística para explicar o fenômeno musical.

Nesse sentido, os primeiros trabalhos desenvolvidos, cientificamente, para resolver esta questão foram abandonados pelo fato de possuírem um arcabouço teórico insuficiente, da mesma forma que a semiótica de linha francesa caminhava a passos lentos.

Carmo Júnior (2007, p. 15) postula que os estudos que marcaram o início de uma construção de um aporte teórico que desse conta de explicar as relações da música com a linguística foram os realizados por Nicolas Ruwet, Jean-Jacques Nattiez, Jean Molino, respectivamente, com os livros *Théorie et Méthodes Dans les Études Musicales*, *Fondements d'une Sémiologie de la Musique* e *Fait Musical et Sémiologie de la Musique*, todos publicados no ano de 1975 e que forneceram os primeiros passos rumo ao desenvolvimento de pesquisas nesse campo.

A partir de então, destacamos dois extensos projetos aplicados à música, desenvolvidos com base na teoria semiótica greimasiana, que são: Tarasti (1994)¹¹ e Tatit (1997, 2002, 2007). Deter-nos-emos, então, no segundo, por ser um dos mais arrojados

¹⁰ Ver glossário.

¹¹ Ressaltamos, aqui, uma breve aproximação realizada por José Luiz Martinez (1997), em *The place of Peirce in Tarasti's semiotic theory of music* (p. 26), que ressalta alguns conceitos desenvolvidos por Tarasti em relação com a obra de Peirce.

projetos de descrição da melodia que, com base no arcabouço teórico greimasiano¹², evidencia o caráter de isomorfismo entre letra e melodia estabilizados na canção. Esta teoria vem, ao longo dos últimos anos, dando respostas a muitos pesquisadores que se dedicam a entender as tramas da canção, ou melhor, os *efeitos de sentido* na linguagem da canção.

Considerando a canção como objeto sincrético por reunir elementos da linguagem verbal (a letra) e elementos da linguagem musical (a melodia), Luiz Tatit fornece-nos uma teoria semiótica da canção em que se estudam as diferentes formas de compatibilidade da letra com a melodia. Para Tatit (2007), uma análise de canção que exclui um dos planos mencionados, torna-se incompleta.

Após analisar muitas canções populares, o autor verificou a constância de determinados aspectos presentes quando da conjunção da melodia com a letra, ou seja, uma correspondência do plano do conteúdo com o plano da expressão.

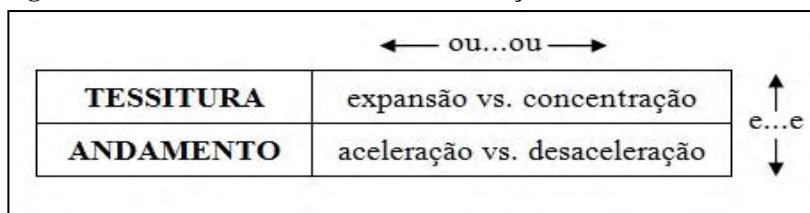
Várias são as recentes teses de doutorado desenvolvidas no âmbito da pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo (USP) que utilizam a teoria semiótica da canção arquitetada por Tatit. A maioria delas, de maneira geral, analisa as relações de completude, de solidariedade entre a melodia e a letra. Três, porém, prenderam a nossa atenção por trazerem questões ainda não estudadas e que, por essa razão, consideramos de caráter inovador. São as teses de Coelho (2007), Carmo Júnior (2007) e a de Monteiro (2002). A primeira evidencia o papel do arranjo na construção da canção. A segunda examina a hierarquia da melodia, segmentando-a em unidades mínimas pouco estudadas anteriormente e a última estuda a relação entre a semiótica greimasiana com a música instrumental.

De forma geral, a teoria da melodia estabelecida por Tatit baseia-se em categorias do plano da expressão por ele apresentadas: a tessitura¹³ (referente à altura estabelecida numa determinada melodia, podendo ser concentrada ou expandida) e o *andamento* (referente à duração de uma determinada melodia, podendo ser acelerado ou desacelerado). De acordo com Carmo Júnior (2007, p. 16), o *macrossistema* da melodia da canção popular é constituído por essas duas categorias assim representadas no diagrama seguinte:

¹² Como o nosso foco é a teoria semiótica greimasiana, não iremos discutir sobre as diferentes abordagens e metodologias existentes aplicadas à música, como é o caso da linha semiótica peirceana. Aqui, vale salientar que a teoria semiótica desenvolvida por Josè Luiz Martinez (1997), com base na teoria semiótica peirceana, é um caminho teórico possível. Quem a ele se entregar encontra, também, àqueles prazeres quando aplicado à música. Sobre essa questão ver análise semiótica peirceana da música *Jacksoulbrasileiro* publicada na revista *Graphos* realizada por Rodrigues (2008/2009).

¹³ Ver glossário.

Figura 6 – Macrossistema da melodia da canção



Fonte: Carmo Júnior (2007, p. 16)

A escolha do andamento incidindo sobre o ritmo¹⁴ métrico resulta em processos de expansão ou de concentração. Assim, Tatit (2007, p. 14) lembra que, com a “[...] determinação do andamento, acelerado ou desacelerado, sobre o mesmo tempo rítmico, temos a expansão do processo de concentração ou de extensão [...]”.

Numa melodia expandida perenizada no entorno da canção, o campo da tessitura apresenta-se com grandes intervalos entre o grave¹⁵ e o agudo¹⁶, diferentemente daquelas melodias concentradas que giram em torno de intervalos menores. Carmo Júnior (2007, p. 17) esclarece:

Do lado do andamento, temos canções nas quais as notas musicais são muito próximas umas das outras, de modo que essa proximidade resulta num efeito de aceleração ou, ao contrário, de desaceleração, como no caso das canções em que os motivos são construídos com notas de longa duração.

Essas formas de dizer se alteram no interior de uma mesma canção, como nos diz Tatit. Muitas vezes ocorrem situações híbridas em que o compositor vale-se de recursos expandidos, concentrados, acelerados ou desacelerados, constituindo assim, uma marca na canção, um dizer diferenciado da fala cotidiana.

Tomando então esses dois eixos – andamento e tessitura – e suas relações, Tatit desenvolveu propostas para descrição da canção a partir de três critérios: *tematização*, *passionalização* e *figurativização*. Todas elas presentes numa determinada canção. No entanto, haverá sempre uma em evidência, devido à constância de alguns elementos que a caracterizam.

Às reiteraões melódicas dadas no percurso da canção, aliadas à aceleração do andamento – o que pode ocorrer em pequenos trechos ou durar por toda a canção – Tatit denomina de *tematização*. Então, toda vez que há “concentração da tessitura” associada à

¹⁴ Ver glossário.

¹⁵ Ver glossário.

¹⁶ Ver glossário

aceleração do andamento, engendra-se o processo de *tematização*.

Em geral, diz-se que, nas canções *tematizadas*, existe uma associação de conjunção entre o sujeito e o objeto de valor. Para Tatit (2001, p. 111), o objeto de valor “[...] é aquilo que o sujeito mais deseja [...]”. Assim sendo, a melodia ocorre de tal forma que parece estar o sujeito em plena conjunção com o objeto de valor. Para o autor (p. 59):

Essa mesma predisposição a concentrar-se traduz-se, no âmbito da letra, em estados de conjunção dos personagens com os objetos e valores que desejam. Não há também, no plano do conteúdo, trajetórias a percorrer, pois o sujeito tem tudo o que quer e celebra esse fato. Por isso, em princípio, as canções temáticas estão sempre associadas a conteúdos de satisfação com a vida.

Ao contrário, a *passionalização* abarca processos melódicos: estando o sujeito em disjunção com o objeto de valor, ressalta-se o alongamento das durações, acompanhados de saltos intervalares. O sofrimento, a perda, a falta, enfim, a disjunção com o objeto de valor, é ressaltada através da melodia, da escolha de andamentos lentos e do prolongamento de vogais. Assim nos aponta Tatit (1997, p. 103):

O prolongamento das durações torna a canção necessariamente mais lenta e adequada à introspecção. Afinal, a valorização das vogais neutraliza parcialmente os estímulos somáticos produzidos pelos ataques das consoantes [...] Todas as canções românticas possuem essas características próprias do processo de *passionalização*.

O alongamento das durações e os saltos intervalares investidos, especialmente nas vogais, chamam a atenção do ouvinte para a introspecção, de acordo com Tatit (2002, p. 23):

A tensão de emissão mais aguda e prolongada das notas convida o ouvinte para uma inação. Sugere, antes, uma vivência introspectiva de seu estado. Daqui nasce a paixão que, em geral, já vem relatada na narrativa do texto. Por isso, a *passionalização* melódica é um campo sonoro propício às tensões ocasionadas pela desunião amorosa ou pelo sentimento de falta com o objeto de desejo.

Nas canções passionais, o sentimento de falta é corroborado pela melodia, pelas tensões investidas no alongamento das vogais, pela sensação de continuidade provocada pela escolha do cancionista – ou até mesmo durante toda a canção – por trechos melódicos com durações alongadas e saltos intervalares consideráveis, sustentando assim, “os estados passivos da paixão.”

Vale lembrar que, quando valorizadas do ponto de vista sonoro, as consoantes e especialmente as vogais, situadas no entorno da canção, constituem matéria prima para o

cancionista. Este, ao modelar e dar forma de melodia à letra, prende a atenção do ouvinte para o sentimento de falta toda vez que elastece as durações, diluindo assim, a pulsação¹⁷ rítmica e, “[...] na medida em que neutraliza ou, pelo menos, atenua o papel das pulsações, valoriza as permanências nas vogais e, conseqüentemente, as oscilações de altura em todas as fases do contorno melódico.” (TATIT, 1997, p. 119).

A *figurativização* é o procedimento pelo qual o cancionista intenta, por meio de recursos de instabilidade rítmicos-entoativos, estabelecer relações bem próximas da fala corriqueira, ou seja, da fala cotidiana. Parece estar o cantor em situação de conversa, como num simples “bate-papo”. O *rap*¹⁸ exemplifica bem esse tipo de realização melódica. No âmbito da semiótica da canção “[...] a *fala* tem um amplo sentido, [...] pode ser a fala propriamente dita, como no samba de breque; pode ser uma simulação da fala na instabilidade da melodia; também pode ser um “ruído”, como um grito, o latido de um cão, o choro de alguém etc (NOVAK, 2005, p. 68).

Muito embora o *rap* seja caracterizado como canção por Luiz Tatit, alguns estudiosos, como José Ramos Tinhorão, acreditam que esse gênero musical *ultrapassa* o limiar da canção, pois “[...] não precisa de melodia porque eles tiram a melodia da palavra. É uma fala cantada.” (TINHORÃO apud VALVERDE, 2008, p. 270). Nesse caso, continua advertendo o autor que, a palavra adquire mais importância do que a melodia. Ora, se o *rap* possui ritmo métrico associado à fala ritmada e por vezes entoada, por que não considerá-lo canção? Preferimos concordar com Tatit que considera a canção – no caso, o *rap* – como sendo uma “extensão da fala” e, por esta razão, constrói-se como canção por possuir o “núcleo de identidade” dado por Tatit: letra e melodia. Admitimos que o *rap*, mais falado do que propriamente cantado, é um gênero musical singular e a abordagem de Tinhorão talvez não seja suficiente para deixá-lo de fora da forma canção.

Fazer com que a canção pareça com situações da fala cotidiana é próprio do *rap*. Daí ser o *rap* uma forma exemplar no campo da figurativização, onde, de acordo com Tatit (1997, p. 120) acontece o

[...] desinvestimento do percurso melódico, como se esse componente tendesse a atingir um grau zero de significação, por intermédio de um tratamento que esbarra no limiar da pura entoação lingüística. Tanto a reiteração dos motivos quanto a configuração dos contornos melódicos perdem sua força tensiva reduzindo-se às ondulações essenciais próximas ao discurso oral. A autonomia melódica, muito tênue, é assegurada por algumas

¹⁷ Ver glossário.

¹⁸ Ver glossário.

reiteraões esparsas e pelas inflexões asseverativas dos tonemas.

Um dos principais elementos que podem assegurar a significação da canção, chama-se *tonemas* e ocorre de três maneiras: quando o final da frase tender para o grave, tem-se a impressão de asseveração; ao contrário, quando a extensão da tessitura dá-se para o agudo ou quando há a sustentação de uma nota numa mesma altura, aumenta-se o grau de tensão melódica, provocando, no ouvinte, a sensação de que algo a mais está para ser dito. Deixemos, então, que o próprio Tatit (2002, p. 21) explique melhor essas questões:

Os tonemas são inflexões que finalizam as frases entoativas, definindo o ponto nevrálgico de sua significação. Com apenas três possibilidades físicas de realização (descendência, ascendência ou suspensão), os tonemas oferecem um modelo geral e econômico para a análise figurativa da melodia, a partir das oscilações tensivas da voz. Assim, uma voz que inflete para o grave, distende o esforço de emissão e procura o repouso fisiológico, diretamente associado à terminação asseverativa do conteúdo relatado. Uma voz que busca a frequência aguda ou sustenta sua altura, mantendo a tensão do esforço fisiológico, sugere sempre continuidade (no sentido de prossecução), ou seja, outras frases devem vir em seguida a título de complementação, resposta ou mesmo como prorrogação das incertezas ou das tensões emotivas de toda sorte.

A escolha da proeminência de um ou de outro recurso da tematização, da passionalização e da figurativização fica a critério do compositor que, integrando letra e melodia, constrói uma canção no intuito de criar um certo *efeito de sentido* para atrair o ouvinte com o seu modo especial de dizer.

Para Saraiva (2008, p. 103) a tematização, a passionalização e a figurativização se apresentam como as leis que regem o sistema musical cancional e devem ser compreendidas:

[...] como processos que atuam simultaneamente na canção, ou ainda, como forças que exercem poder de atração [...]. Isto porque não se deve conceber, por exemplo, a ação da passionalização sem a interferência das duas outras forças complementares a ela, e isto vale para qualquer uma das tendências.

Grosso modo, compatibilizar a letra e a melodia é tarefa dada ao cancionista que, valendo-se de leis de recorrência, de alternância e de gradação, pereniza e dá estabilidade sonora à canção (TATIT, 1997). Valendo-se então das leis musicais, o cancionista, de acordo com o que apreendeu no curso da sua história pessoal e, assim, em consonância com a cultura por ele vivenciada, traduz essas leis em forma de canção, compatibilizando um determinado número de elementos verbais e musicais.

O universo de discurso da canção popular está povoado por estes três modos de integrar a letra e a melodia. Da mesma forma, também, como o nosso interesse é no cancionero paraibano, estes modos, de maneira geral, permeiam as cantigas de brincar, os aboios, as cantigas de ninar, enfim, aquelas canções que encontram na junção da letra e da melodia, sua forma de perenizar-se.

Ao discutir sobre a construção do sentido na canção popular, remetemos a Saraiva (2008, p. 98) quando escreve que esta “[...] perenidade estética é assim alcançada por meio da estabilização das alturas, das unidades rítmicas, dos contornos monofônicos e polifônicos, da base harmônica, ou seja, dos elementos não pertinentes na manifestação da linguagem oral.” Assim sendo, o cancionista busca, então, esta estabilização como forma de dizer e de camuflar a fala cotidiana.

Aqui, vale salientar que esta perenização do *Cancioneiro da Paraíba* ocorrida no tempo, através de entornos que contemplam a melodia e a letra, dá-se de diferentes maneiras: na literatura oral, passada de geração à geração; pelo registro em forma de partitura; pelo registro sonoro dado pela gravação que permitiu sua reiterabilidade em lugares os mais longínquos e, enfim, dá-se também pelas possibilidades de uso de cantigas de brincar em processos de musicalização.

2.1.4 Em busca de experiências *musigestuais*¹⁹

Sabemos que um conjunto de gesticulações é fruto de uma aprendizagem advinda da interação do homem com o meio social. Sendo assim, cada grupo humano constrói uma linguagem gestual singular que varia de acordo com as relações de troca ocorridas numa determinada cultura, em que os sujeitos se reconhecem uns nos outros.

No capítulo dedicado ao gesto, no livro *Sobre o Sentido*, Greimas (1975, p. 56) comenta que “Mesmo sendo organicamente limitada nas suas possibilidades, a gesticulação, aprendida e transmitida como todos os outros sistemas semióticos, é um fenômeno social”.

Dessa forma, os gestos são apreendidos de acordo com as relações ocorridas entre sujeitos pertencentes a determinados grupos. Para o autor, cada membro do corpo pode ser visto como *atores-membros* que, em determinados contextos, relacionam-se de forma variada, realizando assim uma gama de movimentos, o que nos leva “[...] a pensar que os movimentos

¹⁹ Nomenclatura criada pela autora desta tese para designar as atividades que envolvem os gestos no plano sonoro/musical.

parciais, específicos de diferentes *atores-membros*, podem ser considerados como unidades simples de expressão e designados como gestos” (p. 57).

Cada unidade gestual se junta e se relaciona com outros gestos, formando o que Greimas (1975, p. 58) chamou de *texto gestual*. Podemos verificar esse fato, citando o próprio autor, quando diz que

[...] comportamentos naturais simples correspondem ao texto gestual, permitindo assim o recorte deste texto em unidades manifestadas como dimensões mínimas no plano da expressão, unidades mínimas cuja combinação produz enunciados gestuais e o próprio discurso gestual.

Nos estudos de B. Koechin, Greimas (1975, p. 57) procura entender as relações dos *atores-membros*, com os *fonemas gestuais*. Desta forma,

[...] a distribuição respectiva dos papéis atribuídos a este ou aquele ator do jogo gesticulatório, com predominâncias e ocultamentos imprevisíveis, pode conduzir por extrapolação e analogia ao reconhecimento da pertinência ou da não-pertinência deste ou daquele *traço* gestual e, conseqüentemente, à construção dos *fonemas* gestuais que correspondem às operações globais do corpo humano [...].

Os enunciados gestuais que interessam nessa pesquisa são, especialmente, os enunciados gestuais sonoros advindos dos sons do corpo, ou seja, aqueles produzidos por *atores-membros* que, percutidos e postos em fricção, produzem sons com timbres²⁰ os mais variados.

Podemos dizer, então, que os experimentos musicais dados na disciplina OBA I (Música) são experimentos *musigestuais* estruturados por *cronemas*, *dinamemas* e *tonemas*, assim como concebidos por Carmo Júnior (2007). O autor relaciona-os às questões musicais, respectivamente, duração, intensidade e altura. Carmo Júnior busca em Jones (1950) e Jakobson (1969) as concepções por eles adotadas no campo da linguística, porém, entrecruzando-os com a música.

Muitos enunciadores-educadores apontam para a necessidade de realizar, como primeiro passo, atividades que propiciem o domínio da pulsação. Assim, as parlendas e cantigas registradas no *Cancioneiro da Paraíba* são eficazes, como veremos adiante, quando utilizadas em trabalhos coletivos de composição e improvisação musical por permitirem o desenrolar de atividades diferenciadas.

²⁰ Ver glossário.

2.2 *O Cancioneiro da Paraíba*

2.2.1 Preliminares

O *Cancioneiro da Paraíba* foi fruto do trabalho incansável das professoras Idelette Fonseca dos Santos e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista (1993), com apoio dos alunos da pós-graduação em Letras da Universidade Federal da Paraíba. A obra reúne inúmeras cantigas: de ninar, de brincar, de folguedos, religiosas, parlendas, orações e crenças, aboios e toadas de vaquejada e cantos políticos e de costumes.

Há um espaço de 90 anos entre *O Cancioneiro do Norte*, publicado em 1903, por José Rodrigues de Carvalho, e o *Cancioneiro da Paraíba*, publicado em 1993. Santos e Batista (1993, p. 31) comentam que o trabalho de Carvalho reúne

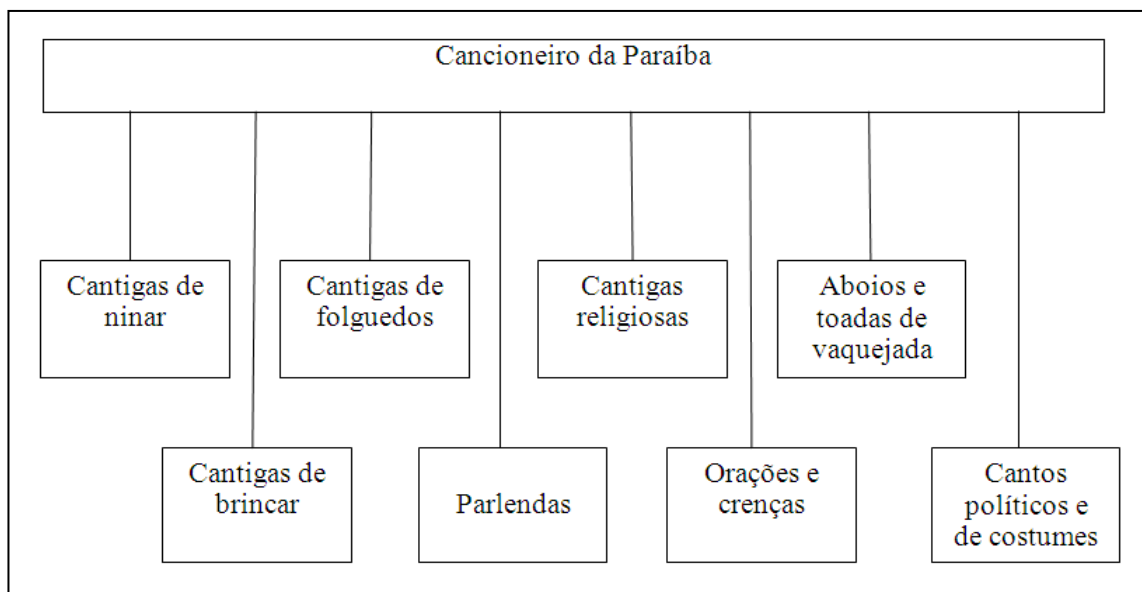
[...] diferentes formas de poesia oral, coletadas em vários Estados do Nordeste, principalmente na Paraíba. Pesquisador incansável, foi um dos primeiros a manifestar interesse pelas produções populares de sua terra. Preocupado, em primeira mão, em recolher desafios e informações sobre os cantadores de sua época porque lhe pareciam, e com justa razão, fugidios e momentâneos, não deixou de registrar cantos tradicionais, fato que o torna um precursor da pesquisa em oralidade.

O levantamento dos textos orais ocorreu num espaço de tempo em torno de 10 anos, em diferentes cidades da Paraíba, tempo suficiente para recolher um número gigantesco de textos. Essa questão, muitas vezes, dificulta o acesso à publicação. Assim, a diversidade de versões encontradas levou as organizadoras a selecionar aquelas em que haviam maior número de ocorrências. As autoras Santos e Batista (1993, p. 30) lembram que “[...] as canções e poemas encontrados na Paraíba, não só refletem anos e séculos de transmissão oral, familiar e comunitária, como participam de uma identidade cultural em permanente transformação”.

Dividido em oito seções, o *Cancioneiro da Paraíba* abre-se às inúmeras formas de utilização e interpretações que se podem dar. Sua utilização pode ocorrer em vários ambientes formais e não formais de educação, seja numa brincadeira de roda infantil, seja na educação musical praticada em ambiente escolar ou em escolas e universidades especializadas em música. Portanto, não há delimitações de idade para brincar e jogar-se no *Cancioneiro da Paraíba*. [Dado que a escolha do timbre já é uma forma de arranjo, escolher quem vai cantar ou recitar o *Cancioneiro* já é uma forma diferenciada de acontecimento, de ser no mundo

semioticamente construído]. Seguem as seções do *Cancioneiro da Paraíba*:

Figura 7 – Resumo de identificação das seções do *Cancioneiro da Paraíba*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Por meio da gravação sonora, foram recolhidos inúmeros textos e, posteriormente, transcritos para o formato de partitura por Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo, trabalho, na época, realizado em manuscrito. Antes da escrita e da gravação sonora, a única forma de registrar esses textos orais era pela memória. E, geralmente, escutar música significava estar presente no local onde se dava a *performance*²¹. Esta situação de *oralidade pura*²², em que não ocorre a intermediação de nenhum meio eletrônico, apenas o corpo e a voz, são os principais meios de se fazer música, é vivida em situações de sala de aula, quando tomamos o corpo, a voz e o movimento como elementos primordiais no processo de musicalização. Desse processo, extraímos toda a potencialidade sonora que se revela em sons os mais variados possíveis. Diferentes timbres emanam dele. A voz é esse instrumento musical privilegiado.

No *Cancioneiro da Paraíba* encontramos textos orais que podem ser cantados, como também, textos que podem ser recitados em conjunção com o ritmo, entoados bem próximos à

²¹ Adotamos aqui o termo *performance* tal concebido por Paul Zumthor (2000). Para ele, a *performance* “[...] é a ação complexa pela qual uma mensagem poética é simultaneamente, aqui e agora, transmitida e percebida” (1997, p. 33), e ainda, “[...] significa a presença concreta de participantes implicados nesse ato de maneira imediata [...] A performance é então um momento da recepção [...]”. (ZUMTHOR, 2000, p. 59).

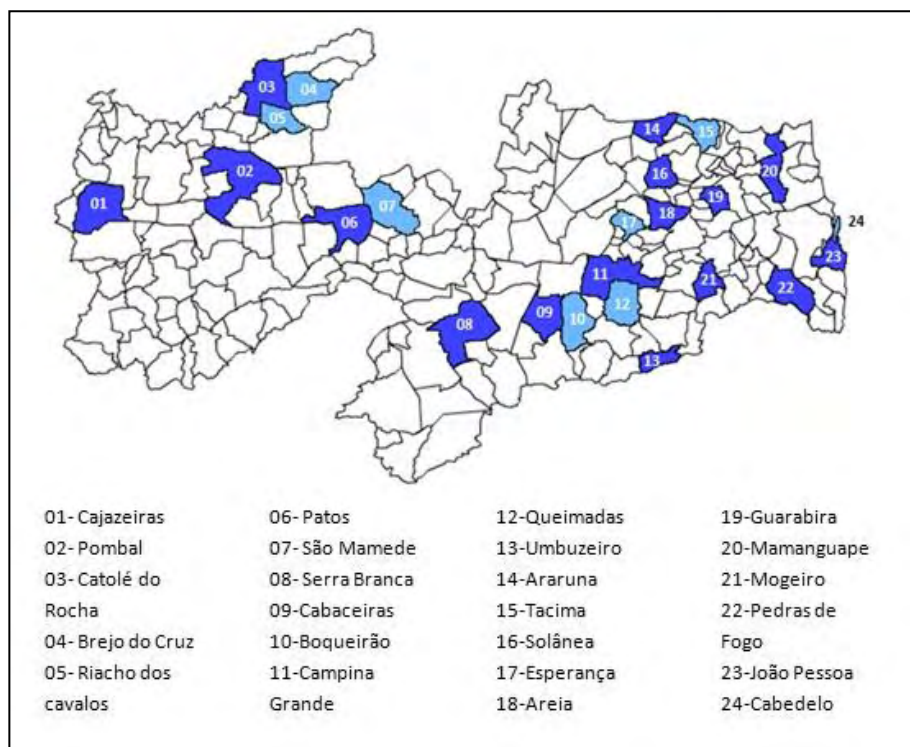
²² Ainda, com base em Zumthor (2000), *oralidade pura* refere-se a situações onde “[...] as funções desta (ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática, que vem da presença comum do emissor da voz e do receptor auditivo, no seio de um complexo sociológico e circunstancial único” (ZUMTHOR, 2000, p. 78).

fala cotidiana. Em todos esses registros, não há indicação de andamento, nem de dinâmica, o que possibilita uma gama enorme de interpretações.

Dos oitenta e cinco informantes, destacaram-se aqueles que cantaram um maior número de textos, que são: Alaíde Cordeiro Barbosa, natural de Cabaceiras, Paraíba – cinquenta e um textos – e Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, pesquisadora-redatora do *Cancioneiro Paraibano*, residente em João Pessoa – vinte e um textos. Muitos dos outros informantes possuem ligações familiares com a família Cordeiro de Melo e Duarte da Costa. Esse fato levou as pesquisadoras a elaborarem uma árvore genealógica, a fim de mostrar como essas cantigas foram passadas às gerações dentro de um mesmo núcleo familiar (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 368). Vale salientar que, entre os pesquisadores, Maria de Fátima B. de M. Batista recolheu um maior número de textos – cento e sessenta e quatro – num trabalho persistente entre os anos de 1983 e 1984.

As regiões marcadas no mapa abaixo indicam as cidades contempladas, do litoral ao sertão paraibano, onde foi feito o levantamento dos textos orais e, posteriormente, registrados no *Cancioneiro da Paraíba*.

Figura 8 – Localização das cidades nas quais moram os informantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Os textos orais, pesquisados em diferentes localidades do Estado da Paraíba, variam tanto na letra como na melodia. Estes textos transmitidos dentro de um grupo social familiar, “[...] justificam a inclusão de uma árvore genealógica da família Cordeiro de Melo/Duarte da Costa [...]” (p. 368). Vejamos:

As cantigas e parlendas, passadas oralmente de geração em geração, podem ser resignificadas em sala de aula, a fim de levar o aluno a desenvolver a criatividade e apreender conceitos musicais. Vale lembrar que o nosso interesse nesse trabalho é verificar como as cantigas e parlendas podem ser reapropriadas em ambientes de Oficina de Música.

2.2.2 A cantiga

Segundo Santos e Batista (1993, p. 30), o termo *Cantiga* engloba “[...] todo poema feito especialmente para ser cantado. O termo só se diferencia de canção por uma conotação de antiguidade [...]”. As cantigas de brincar registradas no *Cancioneiro da Paraíba* foram recolhidas através da gravação sonora realizada em fitas.

As cantigas de brincar são bastante utilizadas no âmbito escolar, especialmente, nas séries iniciais do ensino fundamental. Muito embora usadas com fins extramusicais, como entreter crianças, organizar filas na hora do lanche, propiciar relaxamento, entre outros, podem ser utilizadas em atividades musicais. Para tanto, citamos um trabalho, realizado por Bellochio e Figueiredo (2009, p. 42), onde há diferentes formas de cantar uma canção, entre elas: cantar com boca fechada, cantar toda a melodia com uma vogal ou com sílabas do tipo ‘lá’, ‘lu’ ou ‘pá’. Os autores comentam que uma mesma canção

[...] poderá ser cantada com caráter expressivo triste, alegre, choroso dentre outros. Pode também ser cantada com diversas intensidades: forte, fraco, crescendo e decrescendo o som, fazendo mudanças repentinas de forte e fraco, e assim por diante. Outra possibilidade expressiva inclui a variação de velocidade; o mesmo trecho pode ser realizado lentamente ou muito rápido.

Inúmeras formas de cantar uma canção são propostos pelos autores citados, contemplando assim, três dimensões: “audição, execução e criação/improvisação”. Dessa forma, a atividade musical – o canto – torna-se mais rico, pelas diferentes formas de acontecimento.

É possível também, cantar uma cantiga de brincar, como por exemplo *Margarida baixinha* (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 87), suprimindo palavras e substituindo-as pelo ritmo real²³. Isso pode ocorrer com qualquer cantiga escolhida pelo professor, ou pelos alunos. Outras ideias de criação/improvisação com o uso da cantiga *O trem maluco* (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 136) foram experimentadas em cursos de extensão em

²³ Ver glossário.

Musicalização Infantil no âmbito da UFCG, como realizar com a voz o apito e barulho do trem que chega e que parte. Aqui, experimentam-se variações de andamento acelerado e desacelerado.

Situamos, aqui, outra experiência vivida em sala de aula quando nos deparamos com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental que não conheciam a *Arca de Noé* e *Os Instrumentos*, entre tantas cantigas do *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993). No entanto, as músicas de consumo, de moda, eram muito aceitas naquele grupo de crianças. Foi quando, num trabalho sistemático de Educação Musical, com o intuito de ampliar o repertório e as oportunidades de apreciação musical, cantamos várias músicas do *Cancioneiro*. O resultado disso foi o fato de perceber o fascínio daquelas crianças ao cantar, brincar e realizar todos os gestos que envolviam as *Cantigas de brincar*. Interessante é que, depois, a cada aula, tínhamos que cantar, a pedido das crianças, *A Arca de Noé*, *Os Instrumentos*, entre outras, repetindo-as inúmeras vezes. Esta experiência vem confirmar que o gosto musical (aquilo que o sujeito sabe sobre música) se desenvolve pelas oportunidades de escuta, de vivência e de envolvimento com outras possibilidades musicais.

2.2.3 A parlenda: um tipo especial de cantiga de brincar

As parlendas manifestadas “são versos constituídos de palavras, às vezes, sem muita significação, mas ricos em sonoridade e que devem ser entoados em ritmo acelerado, acompanhados de movimentos corporais” (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 36).

O nome parlenda vem do gerundivo latino (ou particípio futuro passivo) do verbo *parlare* e significa, em princípio, o que deve ser falado. No entanto, o termo aplicado à composição musical, ampliou o campo de significação para acolher o recitado e o cantado. Existem dois tipos de parlenda: a cantada e a falada em ritmo próximo da música que chamamos recitada.

Consideradas como um texto complexo “[...] pela simultaneidade e hibridismo dos meios que participam da construção de seu discurso [...]” (MONTEIRO, 2005, p. 43), tais como a letra, a música e o gesto, com possibilidades de haver interação com outras linguagens como o cinema, o desenho animado, entre outras, as parlendas podem ser concebidas como texto sincrético.

São inúmeros os educadores musicais que definem a fala em sua visão de mundo. No sentido saussuriano, fala é a realização da língua. A fala é o uso que o enunciador faz do

sistema linguístico (que está oculto na mente do falante) e o expõe a um enunciatário. Interessa-nos, aqui, a fala quando explorada musicalmente. Dessa forma específica, evidenciamos a parlenda recitada como meio para aquisição dos conceitos que norteiam e estruturam o discurso musical, especialmente aqueles voltados para questões rítmicas. Sobre essa questão, citamos o artigo *A fala como recurso na Educação Musical: possibilidades e relações*, escrito por Penna (2008, p. 195), no qual a autora aponta o uso da fala como recurso para a apreensão da linguagem musical. Assim escreve:

A fala pode ser um material bastante rico para musicalizar. Por ser elemento da linguagem verbal, da qual fazemos uso em nosso cotidiano, é reconhecida prontamente como significante. No entanto, esse nível de apreensão, pelo qual atingimos o aluno, é ‘transcendido’ quando a palavra se torna veículo para a exploração do sonoro e do musical.

Para Penna (1990, p. 75), a fala é um meio eficaz para:

- exercícios voltados para a identificação e manipulação de elementos musicais básicos e a formação dos conceitos correspondentes, principalmente (ou mais facilmente e de modo mais imediato) os relativos ao ritmo e à intensidade;
- através da exploração da entonação expressiva, chegar a variações de altura [...];
- evidenciar elementos da construção formal – cânone²⁴, rondó²⁵, ostinato²⁶, imitação etc.;
- propostas de improvisações dirigidas, ou para trabalhos criativos mais livres, do tipo Oficina.

Muito embora a autora não priorize o uso da parlenda em si, podemos fazer relações das suas propostas indicadas como guia para diversas experiências, tomando como meio a parlenda recitada. Lembramos que as parlendas utilizadas na pesquisa, como veremos adiante, uniram-se com outras propostas de outro gênero musical, a exemplo do *rap*.

Até mesmo no ensino de um instrumento musical, a fala ritmada pode levar o aluno à apreensão das questões que norteiam os aspectos rítmicos. No método de flauta doce, proposto por Judith Akoschky e Mário A. Videla (1985), considerado um dos métodos mais adequados ao ensino da flauta doce voltado para crianças, encontram-se várias atividades que contemplam a fala ritmada. É o caso, por exemplo, dos ditados populares, com a finalidade de vivenciar primeiro o ritmo/fala e, em seguida, o mesmo ritmo da fala seguido de notas

²⁴ Ver glossário.

²⁵ Ver glossário.

²⁶ Ver glossário.

musicais na flauta doce. Dessa forma, evidencia-se a fala ritmada como adjuvante nos processos de aprendizagem desse instrumento.

As parlendas, usadas em processos de musicalização, promovem a apreensão de conceitos musicais, especialmente aqueles referentes ao ritmo, além de favorecerem “[...] a vivência de pulsação, durações e apoio, jogos rítmicos e improvisações rítmicas.” (SANTIAGO, 2008, p. 49).

Em outra proposta de trabalho musical, realizado com professores em processo de formação continuada, Queiroz e Marinho (2007, p. 73) observaram a presença e utilização de parlendas, assim como nos apontam os educadores musicais e professores da Universidade Federal da Paraíba:

Utilizando parlendas, músicas diversas e jogos musicais os professores puderam perceber diferentes perspectivas desse trabalho que poderiam ser aplicadas em sala de aula, sendo (re) adaptadas e transformadas a partir das necessidades desses profissionais. Foi enfatizada a riqueza dessa temática para o estabelecimento de uma interrelação das práticas desenvolvidas no âmbito escolar com a realidade sociocultural dos alunos, tendo em vista que em atividades dessa natureza podem ser contemplados contos populares, brincadeiras de cada localidade, bem como música do dia-a-dia dos alunos.

Não poderíamos deixar de citar o professor Helder Parente, que dedica parte da sua trajetória à educação musical de uso da fala e, conseqüentemente, ao uso da parlenda associada aos sons produzidos com a percussão corporal em processos de musicalização. No projeto intitulado *Música na Escola*, desenvolvido pela prefeitura do Rio de Janeiro, em parceria com o Conservatório Brasileiro de Música, encontra-se uma série de propostas de atividades que podem servir como guia para o professor de música atuar em diferentes contextos escolares. Nele, encontra-se a parlenda *Hoje é Domingo* (PARENTE, 2002, p. 52), com uma variante da letra apresentada no *Cancioneiro da Paraíba*, para fins de aprendizado dos compassos binário e ternário. Inicialmente, propõe que a parlenda, acompanhada do pulso alternado nas palmas e pernas, seja falada na métrica²⁷ binária e, em seguida, na métrica ternária. Por fim, o autor propõe a combinação da métrica binária e ternária. Dessa forma, fala-se a parlenda com diferentes acentuações e elisões. “Na língua falada, os provérbios e ditados se distinguem, nitidamente, do conjunto da cadeia pela mudança de entonação” (GREIMAS, 1975, p. 288). Parente propõe também que a parlenda *Hoje é Domingo* seja falada com diferentes entonações, ou contornos bem próximos da fala, o que permite mais

²⁷ Ver glossário.

uma variação na forma de realização da citada parlenda.

No artigo *A Parlenda e a construção dos bens relacionais na escola*, Batista (2006, p. 9) discute a utilização das parlendas em contextos escolares. Segundo a autora, a utilização das parlendas propicia o

[...] estabelecimento positivo das relações sociais, na formação dos bens relacionais. Aqui utilizamos a metalinguagem de uma nova tendência da economia moderna (BRUNI, 2005, p.47-48 e 63) que se explica da seguinte forma, empregando uma distinção típica de Marx – *bens* (porque satisfazem necessidades humanas e têm valor), mas não são *mercadorias* (não têm preço, não há mercados onde possa comprá-los). Em particular, os bens relacionais têm necessidade, pela própria existência, de gratuidade.

Observamos que, ao longo das atividades aplicadas com parlendas, o vínculo de afetividade positiva entre aluno/professor se fortalece, na medida em que estas atividades promovem a alegria, a confiança mútua, enfim, o prazer de fazer música de forma diferenciada. Cada sujeito envolvido empresta-se, gratuitamente, na coletividade da sala de aula para, com o corpo percutido e/ou com o seu instrumento musical privilegiado – a voz – participar de uma prática musical pedagógica singular. Isso acontece porque possui *poéticas musicais* específicas produzidas no contexto da sala de aula.

De acordo com Penna (2005, p. 9), *poéticas musicais* referem-se a “[...] diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical”. A autora busca entender a possibilidade de vincular a ideia de *poética*, comumente aplicada à linguagem verbal, às variadas linguagens artísticas não verbais, relacionando a questão da *poética* ao processo de criação e de caráter estético tão propício às artes, especialmente à arte musical.

Evidencia-se, assim, que as parlendas se prestam, em contextos escolares, para fins de musicalizar tanto crianças, como adultos. Muito embora outros objetivos extramusicais possam ser contemplados ao tomar as parlendas em diferentes atividades escolares, tais como, entreter, memorizar números, entre outros, nosso foco é a utilização para fins de aprendizagem musical. Vista sob o prisma musical, ou seja, no nível sonoro, elas possibilitam as mais diversas atividades em processos coletivos de criação e elaboração de obras musicais. Observamos, em diferentes contextos, o *Cancioneiro da Paraíba* “transcodificado” em experimentos sonoros de caráter pedagógico.

Outro tratamento dado à palavra, com base na concepção de música contemporânea, que pode ser experimentado também com as parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*, encontra-

se em Schafer (1991, p. 207), no seu livro *O ouvido pensante*, no qual apresenta relatos de experiências em que se utiliza a voz cantada, recitada, entre outras formas de uso, no capítulo intitulado *Quando as palavras cantam*.

Para atender as escolas públicas em situações de emergência, uma vez que, geralmente, não possuem outros recursos como instrumentos musicais tradicionais, Penna (1990) sugere a utilização da fala que, aliada aos sons do corpo, constitui-se uma fonte rica de possibilidades sonoras.

São muitos os caminhos possíveis de realização musical quando utilizamos a parlenda como meio de aquisição da linguagem musical. Citamos alguns, tais como falar a parlenda na pulsação, ou seja, para cada sílaba corresponde um pulso que pode ser executado com palmas ou outros sons do corpo, como: o estalo de dedos; batida dos pés no chão; batida das mãos sobre as pernas; falar a parlenda subdividindo as sílabas em divisões do pulso em dois e quatro; falar a parlenda utilizando variações de intensidade e andamento, respectivamente, forte ou fraco, lento ou rápido; falar a parlenda retirando palavras (aqui, o conteúdo musical vivenciado é o silêncio, uma vez que música é feita de som e silêncio); falar a parlenda acrescentando sons da voz, como estalo de língua, bocejo, realizar sobreposições de *ostinato* rítmico com a parlenda escolhida e, sobre essa estrutura, abrir espaço para atividades de improvisação.

Ressaltamos que as cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*, além de promoverem o jogo e a brincadeira, são bastante apropriadas para composições coletivas, especialmente àquelas que podem ser entoadas bem próximas à fala cotidiana.

3 PREPARANDO O *CORPUS*

3.1 Oficina básica de artes I

A disciplina Oficina Básica de Artes I (OBA I - Música) faz parte da grade curricular do curso de graduação em Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, criado em 1998. A concepção pedagógica da oficina de música parte da ideia de espaço para experimentos criativos com o som, seja por meio de sons lapidados, como no caso dos instrumentos musicais tradicionais, seja por meio de sons brutos, da própria natureza e do ambiente sonoro/musical que nos rodeia.

Iniciamos a disciplina pelo relato das experiências musicais do aluno, sua história pessoal de envolvimento com a música. Por meio desse diagnóstico inicial, realizamos o nosso plano de ação e incluímos as experiências dos alunos nos trabalhos de composição, tendo as parlendas como ponto de partida.

As ferramentas necessárias mínimas para a realização de uma composição musical que tem como ponto de partida as parlendas são as consoantes e vogais que, organizadas intencionalmente pelo sujeito da enunciação musical, constroem e experimentam diferentes textos sonoros.

Os enunciados sonoros produzidos pelos alunos de OBA I (Música) são inicialmente estruturados por cronemas (duração) e dinamemas (intensidade) (CARMO JÚNIOR, 2007, p. 50). Esta escolha deve-se ao fato de que, em experiências de composição e improvisação musical coletiva, não é necessário que o enunciador, no caso os alunos e professores, cantem notas de alturas definidas com precisão. Explicando melhor, não precisam ser afinados ou ter ouvido “afinado”.

Os conceitos musicais, especialmente aqueles relacionados com os *cronemas* e *dinamemas*, são, gradativamente, experimentados em atividades coletivas. Muitos educadores/enunciadores apontam para a necessidade de vivenciar, como primeiro passo, atividades que propiciem o domínio da pulsação. Para tanto, as parlendas registradas no *Cancioneiro da Paraíba*, especialmente aquelas que podem ser trabalhadas em nível do ritmo em conjunção com a palavra oralizada.

Dentre as experiências realizadas, destacamos aqui as atividades com sons do corpo. Sabemos que os diversos timbres oriundos da percussão corporal estão diretamente atrelados às inúmeras formas de uso do corpo. Assim, por exemplo, podemos percutir as mãos: em

forma de concha; batendo com a ponta dos dedos de uma mão sobre a palma da outra; com a mão direita batendo no dorso da mão esquerda; estalando os dedos (Castanhola – nome dado por Luís Câmara Cascudo e que significa “breve sonoridade obtida pela compressão das extremidades do médio e polegar, soltando-se com força contra a base do segundo” (CASCUDO, 1987, p. 163); batendo com as mãos sobre as pernas etc.

Experimentamos, em OBA I (Música) diferentes maneiras de falar uma parlenda, ora recitando-a, sussurrando-a, cantando-a em diferentes timbres vocais, ora valorizando as sonoridades das palavras e dos seus fonemas etc., no intuito de construir, coletivamente, composições musicais, numa primeira fase, orientadas pelo professor e, posteriormente, desenvolvidas pelos alunos. Como exemplo, citamos, aqui, uma experiência recente realizada em sala de aula com alunos da disciplina OBA I (Música) do curso de Graduação em Arte e Mídia, quando recriamos, através de várias estruturas musicais como o *ostinato*, uma nova organização musical da parlenda *O carrapixo*.

Citamos um fato interessante nesse processo de reconstrução da parlenda *O carrapixo*, quando um aluno sugeriu incluir, no experimento musical, sons guturais que ele executava numa banda de Rock. A ideia foi trabalhada em grupo e uma nova experiência foi acrescentada à música que estava sendo elaborada. Outros espaços de criação também foram construídos a partir de alunos DJs com vasta experiência em música eletrônica. Eles puderam realizar improvisações musicais com a parlenda *O carrapixo* em sala de aula, com seus equipamentos eletrônicos. Dessa forma, estabelecemos sempre uma ponte de comunicação entre o professor e o aluno, o que requer uma escuta atenta e contínua das ideias uns dos outros, bem como o respeito e a capacidade de avaliar, criticamente, o processo de composição.

Nesse processo de reconstrução, interligamos à música elaborada com base na parlenda *O carrapixo* outras formas de expressão como o gesto. O envolvimento dos alunos com a proposta foi amplamente satisfatório, uma vez que observamos o prazer em inovar e utilizar, de forma diferenciada, uma ferramenta da cultura local: as parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*.

Utilizamos diversos materiais sonoros sugeridos por Araújo e Rodrigues (2007, p. 1), como: “[...] jornal, copos descartáveis, sons do próprio ambiente, como arrastar de cadeiras, abrir de portas, fechar de gavetas e objetos diversificados, criando estruturas que permitem ao aluno desenvolver a criatividade e uma escuta mais atenta ao mundo sonoro em que vivemos”.

Lembram os autores acima citados que o processo de construção das atividades “[...] é mais importante do que o produto final. Assim, a participação ativa dos alunos, conquistada ao longo do semestre, com soluções e construções para a finalização do produto, é o aspecto mais importante na avaliação” (p. 2).

As formas de registrar os experimentos são várias. Tudo depende do contexto e do material disponível. Em alguns semestres anteriores, os alunos de OBA I (Música) tiveram a oportunidade de gravar suas produções no estúdio da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia. Vejamos essa experiência relatada por Araújo e Rodrigues (2007, p. 3) na citação seguinte:

No intuito de registrar os experimentos musicais, retomados e re-elaborados a cada aula, realizamos gravações simplificadas no computador. Tendo sido concluído os trabalhos, gravamos, no estúdio da Unidade Acadêmica em Arte e Mídia, com a presença de um músico e técnico em gravação, as produções musicais mais significativas que também são discutidas e, muitas vezes, re-elaboradas. Dessa forma, disponibilizamos para outras turmas as produções dos alunos e divulgamos para a comunidade em geral propostas de um fazer musical diferenciado.

Os autores (p. 3) comentam, ainda, outra experiência realizada na disciplina OBA I (Música) quando participaram

[...] de uma *Pintura Sonora*, oficina realizada com músicos de orquestra que, através de gestos pré-determinados pelo regente, executavam nos seus instrumentos o que era pedido (sons longos e agudos; sons pontilhados; sons graves; improvisos etc.). Resolvemos, então, realizar uma *Pintura Sonora* adaptada à disciplina OBA uma vez que não possuíamos instrumentistas de orquestra. Assim sendo, os alunos pesquisaram em casa objetos sonoros e trouxeram para sala de aula. Nessa atividade, a elaboração da *Pintura Sonora* fica a critério do regente que, inicialmente, de improviso, através de gestos, experimenta texturas²⁸ sonoras. O trabalho de estruturação final é discutido entre o regente e os alunos. Dessa forma, experimentamos, durante o desenrolar dessa atividade, diferentes possibilidades de elaboração de uma *Pintura Sonora*.

Nas narrativas das avaliações dos alunos que já cursaram essa disciplina, evidencia-se o fato de que experiências musicais coletivas geram vínculos interpessoais “[...] atendendo àquilo que Maslow (1970) chamou de necessidades sociais, ou àquelas relativas às necessidades de associação, de aceitação por parte dos companheiros e de troca de amizade” (ILARI, 2007, p. 41).

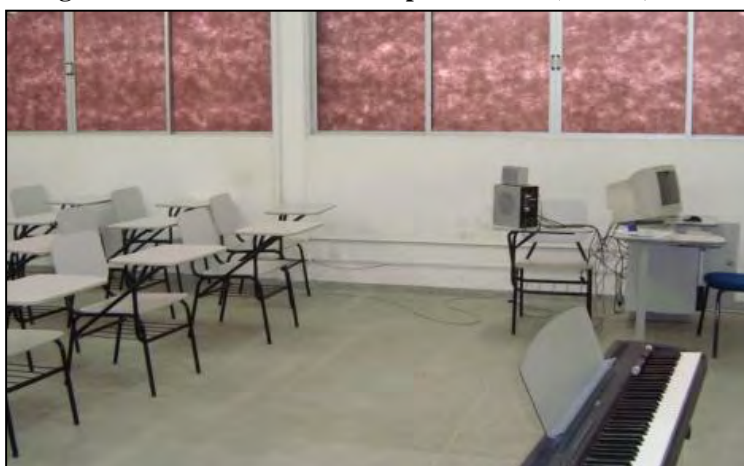
As experiências musicais coletivas realizadas parecem fortalecer não apenas as relações entre os pares, mas, também, a identificação dos alunos com o grupo. “Verificamos

²⁸ Ver glossário.

que, a cada nova turma que passa pela disciplina OBA I (Música), novos desafios são lançados e que estes variam de acordo com a cultura e os interesses dos alunos, o que exige do professor uma atitude atenta ao diálogo com o outro” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2007. p. 4).

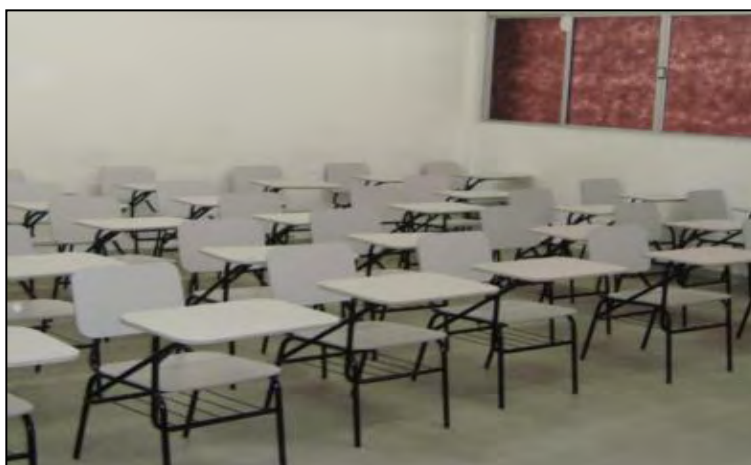
O *contexto espacial* destinado a essa disciplina é importante no processo ensino-aprendizagem. O fato de tomarmos o movimento gestual, a percussão corporal como ponto de partida, necessitamos de espaço físico adequado às propostas de atividades, pois nosso corpo, como diz Greimas (1975, p. 53), “[...] se move no interior de um contexto espacial [...] que o preenche e que se situa ou se desloca neste contexto”. Para o desenrolar da disciplina ministrada no **semestre 2010.2**, quando ocorreu a nossa pesquisa, foi destinada uma sala de aula que teria espaço suficiente – se não fosse o número excessivo de carteiras com braço – para as aulas, conforme se pode ver nas fotos seguintes:

Fotografia 1 – Sala de aula da disciplina OBA I (Música)



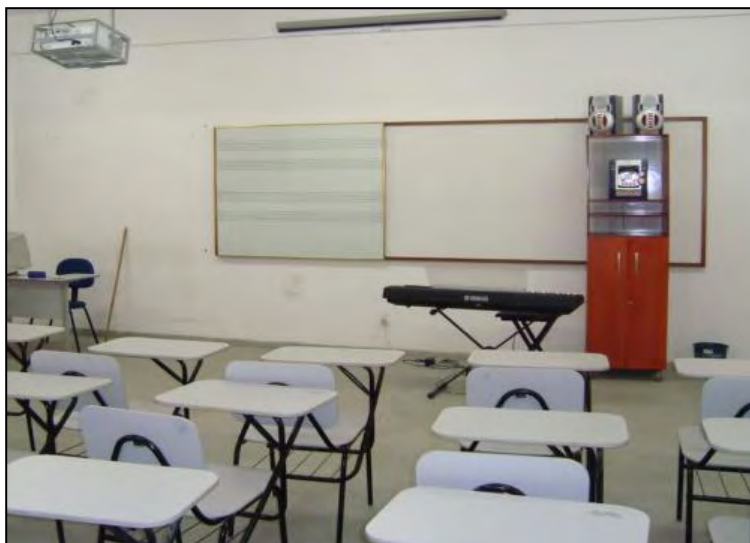
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 2 – Sala de aula da disciplina OBA I (Música)



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 3 – Sala de aula da disciplina OBA I (Música)



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Para solucionarmos essa questão (número excessivo de carteiras), algumas ações foram realizadas. A primeira foi solicitar à coordenação cadeiras plásticas sem braço. A segunda e a mais rápida para o prosseguimento das atividades foi retirar algumas carteiras. Experimentamos, ainda, várias formas de arrumar as carteiras para que tivéssemos mais espaço para as atividades práticas.

Ao tomarmos o corpo como ponto de partida no processo de musicalização, os experimentos sonoros iniciais, então, voltam-se para atividades que envolvem o movimento. Desta forma, caminhar livremente pela sala ao ouvir uma música, procurando ocupar todo o espaço com o volume e o peso de cada aluno, fez com que reconhecêssemos o espaço da sala.

Cada aula era sempre um desafio, pelo fato de ser uma disciplina construída continuamente com a mediação do professor/titular, da professora/pesquisadora e, muitas vezes, dos alunos que eram sempre solicitados a participar ativamente e de maneira criativa das atividades musicais. Foram realizados vários experimentos sonoros de caráter pedagógico, no intuito de propormos atividades que envolvessem as parlendas e cantigas do *Cancioneiro da Paraíba*. Apesar de a nossa proposta ser aparentemente fechada no *Cancioneiro da Paraíba*, vale salientar que muitos outros experimentos²⁹ (APÊNDICE K) foram realizados, sempre procurando fazer pontes entre as experiências musicais do cotidiano dos alunos e as

²⁹ Vale lembrar que foram formados vários grupos, cada um com tema diferente. Um deles trabalhou com o tema da cantiga das Ceguinhas de Campina Grande, outro compôs um *rap* e assim por diante. Tudo feito com os sons do corpo, inicialmente, e com textos escolhidos pelos alunos.

propostas de atividades que sugeríamos.

3.2 O perfil musical dos alunos de OBA I (Música) do semestre 2010.2

Dentre os trinta alunos matriculados, vinte e nove responderam ao questionário, de caráter semiestruturado, elaborado, nessa pesquisa, a fim de entender quais experiências musicais os alunos tinham e suas expectativas em relação à disciplina OBA I (Música). Dessa forma, conhecendo os interesses e o perfil dos alunos, foi possível, junto ao professor titular, discutirmos um plano de curso que atendesse às necessidades reais dos alunos. O plano serviu como guia para nossas ações, que eram sempre reelaboradas no decorrer das aulas.

Segue abaixo um quadro demonstrativo do número de alunos com experiência formal e não formal em educação musical, bem como as músicas que gostam de ouvir e os locais onde escutam música, tomando como base as respostas dadas ao questionário (APÊNDICE L).

Quadro 2 – Perfil dos alunos de OBA I (Música)

| Número de alunos com experiência formal e seu(s) respectivo(s) instrumento(s) | Número de alunos com experiência não formal (Igrejas, na família, em bandas, escola) | Relação de gêneros musicais que os alunos gostam de ouvir | Locais onde os alunos costumam ouvir música |
|---|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •Violão – seis alunos Gaita – um aluno •Flauta Doce – três alunos •Triângulo, atabaque, bateria, tan-tan, pandeiro e percussão em geral – seis alunos •Piano – dois alunos •Contrabaixo – dois alunos •Teclado – um aluno | <ul style="list-style-type: none"> •Igreja (como cantor) – oito alunos •Igreja (como instrumentista) – dois alunos •Bandas de Rock e outros – cinco alunos •Vocalista – três alunos •Instrumentista – um aluno •Em família como ouvintes – vinte e quatro alunos •Escola – um aluno | <ul style="list-style-type: none"> •Eletrônica •MPB •Pop Rock •Axé •Alternativo •Internacional •Forró pé de serra •Black Gospel •Jazz •Soul •Blues •Música Brega •Música Clássica •Celta •Metal •Samba •Reggae •Pagode | <p>No quarto; em filmes; em casa com o MP4; na igreja; na universidade; no carro; no ônibus; em frente ao PC; <i>shows</i>, em casa; também no MP3... geralmente nos deslocamentos de um lugar para outro; em todos os lugares com o <i>ipod</i>; festas e bares.</p> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De maneira geral, observamos que boa parte da turma teve algum tipo de experiência musical formal e não formal, seja em universidades, igrejas, bandas e vários outros locais, participando ora como instrumentista, ora como cantor. O restante da turma teve acesso à música durante a própria experiência de vida, ouvindo-a em diversos locais. Eis o relato do aluno B (APÊNDICE L) que vem a comprovar o fato:

Por influência da família, ouço bastante coisa diferente. Meu pai ouve bastante forró pé-de-serra, e minha mãe muita música católica. Minhas irmãs ouvem mpb, axé e pop brasileiro, e eu sou chegado em rock, punk eletrônico, pop e alternativo internacional. Não gosto de ‘tudo’, mas não tenho muitas barreiras ou preconceitos.

3.3 Atividades preparatórias desenvolvidas no semestre 2010.2.

A diversidade de atividades promovidas ao longo da disciplina OBA I (Música), seja como atividades preparatórias, ou experimentos de composição e improvisação, permearam todo o processo de construção e reconstrução musical ocorrido em torno do *Cancioneiro da Paraíba*. No entanto, muitas outras atividades diferenciadas do *Cancioneiro da Paraíba* merecem aqui destaque pelas possibilidades e caminhos abertos à criação. Dentre elas, ressaltamos aquelas mais densas de informação musical e elegidas pela pesquisadora como *momentos especiais*.

Um desses momentos ocorreu quando todos os alunos levaram para a sala de aula os instrumentos construídos e aqueles escolhidos na feira de Campina Grande. Propusemos fazer um experimento/improviso sob a regência de três atores. Primeiro, o professor titular regeu os atores/alunos com gestos diferenciados pela maneira singular de solicitar um som forte ou fraco, um *crescendo* ou um *decrescendo*. Ressaltamos um gesto realizado pelo professor titular: com as mãos viradas para baixo e movimentando o corpo em direção ao chão, solicitou, assim, aos atores/alunos/intérpretes que tocassem os instrumentos com intensidade fraca. Essa experiência propiciou a vivência de uma escuta mais aguçada do regente, enquanto os alunos, atentos aos gestos do regente, executavam seus instrumentos quando solicitados. O silêncio e a atenção pairavam nos olhos dos alunos que esperavam atentamente o momento de execução. Em seguida, a pesquisadora, também com gestos diferentes do professor titular, regeu os atores/alunos/intérpretes. E, por fim, sugerimos que um dos alunos viesse experimentar atuar como regente. Percebe-se que, a cada novo ator/regente, uma nova massa

sonora surgia. Esse momento foi rico de criação musical, de experimentação, por parte dos regentes e também dos atores/alunos que percutiam sempre diferentemente seu instrumento, ora fraco, ora forte, ora silenciando-o, e até mesmo criando células³⁰ rítmicas por algumas vezes.

Numa das etapas, cena 01 (ANEXO R), dos experimentos sonoros, com base na proposta de “re-arranjo” de Penna e Marinho (2008) e, seguindo o roteiro proposto pelos autores, como primeiro passo, elencamos, no quadro, as músicas do universo musical dos alunos. Eis, então, a lista: *Atirei o pau no gato*, *O cravo e a rosa*, *Ciranda cirandinha*, *Era uma casa...* *Escravos de Jó*, *Soco-soco...*, *Ilariê...*, *O sapo não lava o pé*, *Carinhoso*, *Asa branca*, *Brasília amarela*, *Silêncio da noite*, *Vida de gado*, *Trêm das onze*.

Realizou-se, posteriormente, uma discussão sobre qual dessas músicas levantadas era mais conhecida por todos. E *Asa Branca* foi eleita como a canção popular mais fácil pelo fato de que todos sabiam cantá-la.

Como segundo momento, assim como sugerem os autores da proposta do “re-arranjo”, com base na letra da canção e conduzidos pela professora/pesquisadora, os atores/alunos puderam realizar uma “tempestade de ideias”, o que consiste em “[...] um levantamento livre das significações e associações sugeridas pela música, anotando no quadro tudo o que é apresentado, mas sem fazer nenhuma avaliação ou censura” (PENNA; MARINHO, 2008, p. 180). Dessa forma, os alunos levantaram várias possibilidades de significação temática, entre elas: seca; sertão; fome; pobreza; areia; saudade; caatinga; catinga; passarinho; gado morto; mãos calejadas de enxada; êxodo; cachorro baleia (cachorra de família de retirantes); sertanejo; urubu; asa branca; retirante; fé; esperança; burro; Luiz Gonzaga; água; rodilha; céu; sol; calor; entulho; açude; barreiro.

Com essas ideias, junto aos alunos, desenvolveu-se a terceira etapa, sugerida por Penna e Marinho (2008, p. 180), que consistiu em estruturar

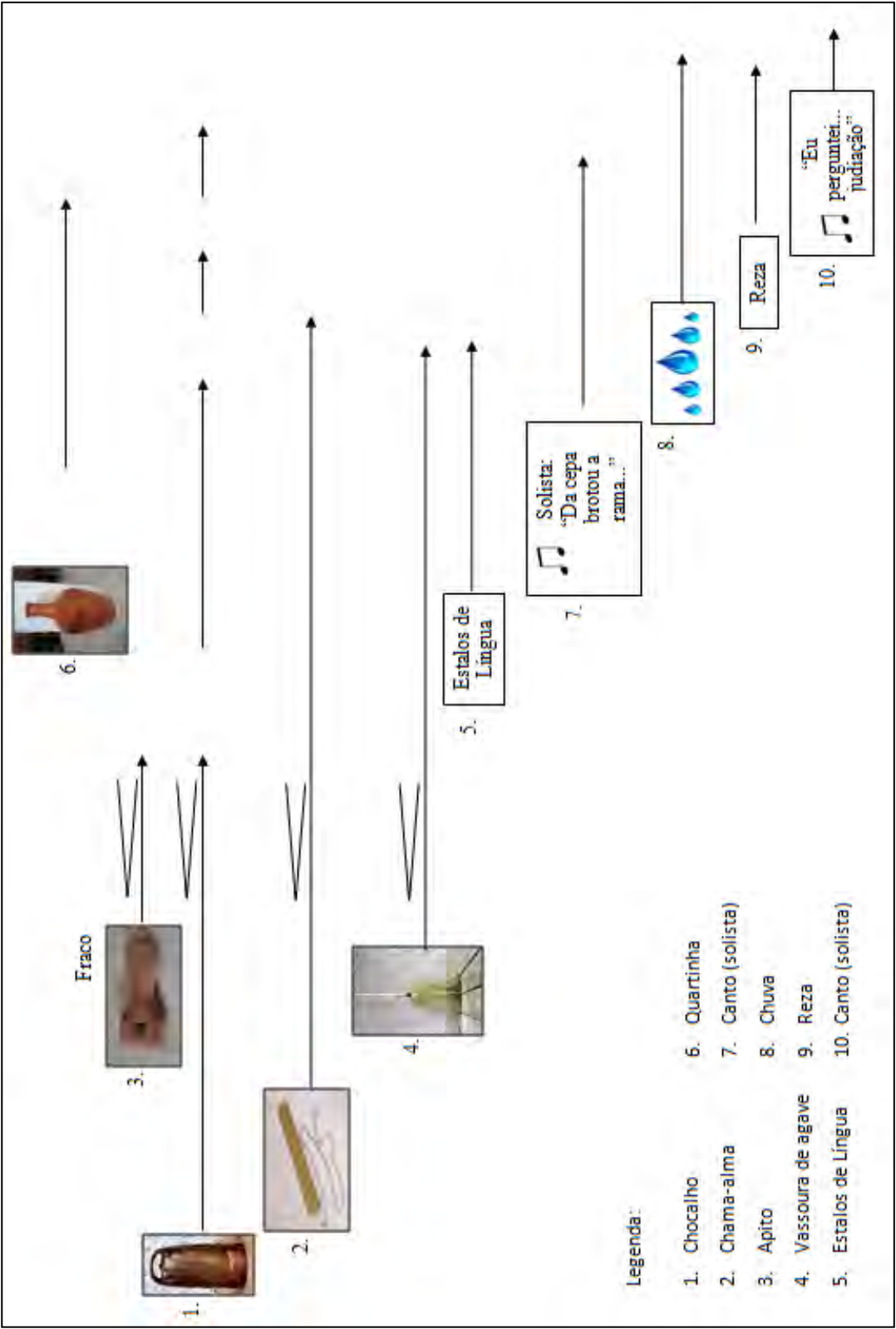
[...] uma nova expressão sonora, podendo ou não utilizar elementos formais presentes na música original (como um esquema rítmico, um trecho da melodia, partes da letra reelaboradas rítmica ou melodicamente, etc.). O professor conduz o processo, solicitando sugestões do grupo e registrando no quadro, com uma grafia simples (notação alternativa), o que for decidido em conjunto, construindo assim a partitura. As soluções encontradas são experimentadas sonoramente, de modo que possam ser reajustadas ou complementadas pelo grupo, progressivamente, até se chegar a uma versão aceita coletivamente.

³⁰ Ver glossário.

Teve início, assim, o experimento sonoro. Havíamos observado que alguns alunos levaram, para a sala de aula, instrumentos alternativos: um chocalho, uma vassoura de agave, um apito, uma quartinha e um chama-alma. Sob nossa regência e interação com a turma, perguntamos com que som poderíamos dar início àquele experimento sonoro organizado na coletividade. Sugerimos, então, iniciarmos o re-arranjo com o chocalho executado pelo aluno de maneira irregular, como se fosse o barulho do gado andando pela terra seca. Então, após muitos ensaios/experimentos, a partitura³¹ final constituiu-se da forma como está apresentada no diagrama seguinte:

³¹ Construída com base na obra *Notação na música contemporânea* (ANTUNES, 1989) e inspirada na notação realizada por Marinho e Penna (2008, p. 182).

Figura 10 – “Re-arranjo” da canção *Asa Branca*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

No segmento da chuva, a participação dos atores ocorreu por meio da imitação dos movimentos musigetais da professora/pesquisadora, que, movida por um saber-fazer, levou os atores envolvidos a fazerem um som parecido com som de chuva. O início aconteceu com a professora/pesquisadora esfregando as mãos, e, gradativamente, os atores imitavam-na. O segundo movimento musigestual, consistiu em estalar os dedos. Em seguida, bater sobre as pernas, o que propiciou uma passagem³² a outro segmento, fazendo referência ao barulho de chuva mais forte. E, chegando ao pico de tensão, todos os atores, um após o outro, batiam com os pés alternados no chão, além de baterem sobre as pernas. Essa massa sonora foi reiterada de maneira inversa à da entrada a fim de imitar o som da chuva que se esvai.

O gesto que a professora/regente propunha deveria ser repetido à medida que se movimentassem os atores/membros do corpo da esquerda para direita. Assim, a passagem de um movimento a outro era sutil e sobreposta.

Dentre os vários experimentos realizados com o auxílio da percussão corporal, ressaltamos dois. O primeiro foi a criação de um *rap* com letra e percussão elaboradas pelos alunos. Percebemos o envolvimento de alunos de outras salas que vieram interagir e colaborar com o nosso grupo. Especialmente nesse *rap*, os atores utilizaram sons guturais e outros realizados com a voz que asseguravam, junto à percussão corporal, o ritmo.

No vídeo, cena 02 (ANEXO R), há um ator solista que interpreta as estrofes, enquanto os outros atores interpretam o refrão. Essa canção encontra-se no campo da figurativização, pois os intérpretes ora cantam ora recitam o texto bem próximo à fala cotidiana. Assim, elaborou-se a letra:

| | | |
|--|---|---|
| REFRÃO | { | Pulsação, essa é a lição E nessa canção vamos juntos então Pulsação, essa é a lição Todo mundo batendo na palma da mão |
| Aula de OBA sempre é o maior barato! Com toda a galera mantendo o <i>ostinato</i> . Entra no ritmo, senão vai pagar prenda, Olha a turma se ligando na nova parlenda. | | |
| Quero que entendam que o que se faz aqui É pra se admirar, não pra fazê-los rir. Pra adquirir todo o conhecimento É preciso ter sempre comprometimento. | | |

³² Ver glossário.

Eu só lamento a quem a aula faltar.
 Comigo a resposta é em primeiro lugar.
 Pra me ajudar, eu lhes peço atenção,
 Todo mundo comigo cantando a canção.

Refrão 2x

É, os professores sempre merecem respeito,
 Eles tem paciência e explicam direito.
 Marisa chega com seu olhar sincero.
 E o violão fica sempre com Romero.

Eu mando a rima sempre lembrando de tudo,
 Eu vejo a diferença entre o grave e o agudo.
 Não fico mudo e ouço todas as partes.
 Na Oficina Bá-si-ca de Artes.

Aê galera, vim pra representar,
 Hip Hop³³ na veia, então sigo a rimar.
 Eu sou Degão, e com muita emoção,
 Apresento a vocês minha canção.

Refrão 2x

Outros momentos de descontração, propiciados no decorrer da disciplina OBA I (Música), evidenciou-se com o riso em diversas situações. Salientamos o momento inicial da quinta aula, quando os alunos, com alguns instrumentos percussivos, brincavam com a parlenda *Hoje é Domingo*, faixa 01 (ANEXO R).

No período em que ocorreu a segunda aula, com base nas ideias desenvolvidas por Schafer (1991, 2001), solicitamos aos alunos que saíssem da sala de aula com lápis e papel na mão e, por meia hora, caminhassem em torno do prédio da sala de aula, procurando escutar a *paisagem sonora* dos diversos ambientes. Determinamos, assim, para cada grupo, um espaço específico do *campus* da UFCG. Ao voltarem, todos deveriam descrever o que haviam escutado. A diversidade das descrições e os detalhes variaram, cena 03 (ANEXO R). A observação partiu desde sons de carros até mesmo o som de uma roda de carrinho de mão, que é descrito por uma aluna da seguinte forma: “[...] a gente ficou [...] entre um prédio e outro [...]. Um som que incomodou foi de um carrinho passando, [...] uma carroça de mão. [...] ela tava meio que gemendo. Aí, ainda botaram peso nela, aí ela ficou batendo no chão e

³³ Ver glossário.

gemendo[...]”. Vejamos como os diferentes grupos elencaram os sons:

Grupo I – Local da escuta: Prédio por trás da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia.

Som de carroça de mão (barulhento, meio que gemendo, diz a aluna); pessoas falando forte; menina falando, gritando ao celular; crianças cantando livremente; crianças gritando; som de carro bem próximo; abrir e fechar de porta de carro; o alarme; passos; conversa de professor bem próximo ao aluno.

Grupo II – Local da escuta: entre os blocos de Letras

Marteladas em madeira; pessoal construindo; tilintar de garrafas; pessoas conversando; risadas; ruído de cadeiras sendo arrastadas; homem com uma pá cavando o chão; som de caminhão passando; Bem-te-vi; moedas caindo no chão; pisadas (cada pessoa tem uma pisada diferente); pedreiro limpando a enxada (som irritante); tilintar de copos (moça arrumando os copos); chaveiro que balançava.

Grupo III – Local da escuta: dentro do prédio de Arte e Mídia

Flauta doce; muita gente falando; batucada nas cadeiras; descarga; pessoas descendo na escada; escada metálica; risadas ao longe; som de alguém fechando a porta; assovio.

Grupo IV – Local da escuta: entrada da Universidade (O lado da avenida)

Carros (diversos sons: uns silenciosos e outros barulhentos); motos; cavalo do cão (besouro); gritos; risadas; passos; pássaros (dois tipos: lavadeiras de Jesus e pardais); gatos miando; martelos e serrotes; alunos conversando; barulho do vento nas árvores; mesas sendo arrastadas.

Na avaliação final da aula, os alunos relataram ter sido muito interessante o fato de fechar os olhos para ouvir os sons do ambiente, pois isto permitiu uma escuta sonora diferenciada daquela realizada no dia-a-dia, quando, muitas vezes, passamos por *paisagens sonoras* sem prestarmos a devida atenção aos pequenos e diferentes sons que nos rodeiam.

Durante as aulas, quando sugerimos a escolha de cantigas do *Cancioneiro da Paraíba*,

alguns alunos, com a partitura em mãos, interagiram com alunos do curso de Música da UFCG, solicitando que executassem em seus instrumentos as referidas cantigas. Esse fato contribuiu para a construção de pontes entre outras especialidades e outros alunos de disciplinas diferentes de OBA I (Música).

Na aula, cena 04 (ANEXO R), apresentamos as variações da parlenda *Hoje é domingo* recolhidas pela autora desta tese, durante minicurso ministrado no II Fórum Paraibano de Educação Musical, ocorrido no período de 26 a 28 de novembro de 2009, na cidade de João Pessoa. A ideia central partiu da vivência da pulsação com a referida parlenda. Participaram da oficina professores da rede pública de educação, alunos de graduação em música, como também duas professoras – doutoras – do ensino superior com experiência em educação musical.

Os alunos receberam os textos musicais contendo as variações da parlenda *Hoje é domingo*. Vejamos:

Figura 11 – Variação nº1

Hoje é sexta

Voz

Palmas

Ho-je é sex - ta a gen-te não é bes-ta to-do mun-do tá sor-rin-do por-que vai che-gar do-min - go

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Hoje é sexta
A gente não é besta
Todo mundo tá sorrindo
Porque vai chegar domingo

Figura 12 – Variação nº2

Sábado sem sol

Voz

Bater com lápis sobre a carteira

Não e - xis - te sá - ba-do sem sol do - min - go sem mis - sa se-gun-da sem pre-gui - ça

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Não existe sábado sem sol
Domingo sem missa
Segunda sem preguiça

Figura 13 – Variação n°3

Olha lá, meu irmão

Voz

Bater os pés no chão

Ho - je é do-min-go o-lha lá meu ir-mão di - a de far - ra e de di-ver-são

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Hoje é domingo
Olha lá meu irmão
Dia de farra
E de diversão (Maura Penna)

Dentre as três variações acima citadas, a de número 1 foi a escolhida com o fim de realizarmos experimentos sonoros associados ao ritmo e ao texto verbal, em que os alunos deveriam vivenciar os conceitos de *pulso*, *ostinato* e *ritmo real*.

Como primeiro passo, falamos o texto, realizando a pulsação com estalos de dedos. Em seguida, dividimos a turma em quatro grupos. Para os dois primeiros grupos, determinamos que fizessem a pulsação e o ritmo real, respectivamente, ao mesmo tempo em que falavam o texto. Os outros dois grupos realizaram o *ostinato* que eles mesmos criaram. E assim, sob nossa regência, os arranjos desenrolaram-se, ora sobrepondo os ritmos, ora utilizando elementos de dinâmica.

Figura 14 – Grupo A

Fala

Palmas

Ho - je é sex - ta a gen-te não é bes-ta to-do mun-do tá sor-rin-do por-que vai che-gar do-min -go

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 15 – Grupo B

Figura 15 shows musical notation for Grupo B. It consists of two staves: 'Fala' (Vocal) and 'Palmas' (Clapping). Both are in 2/4 time. The lyrics are: 'Ho - jeé sex - ta a gen-te não é bes-ta to-do mun-do tá sor-rin-do por-que vai che-gar do-min-go'.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 16 – Grupo C

Figura 16 shows musical notation for Grupo C. It consists of two staves: 'Fala' (Vocal) and 'A definir (mãos batendo na carteira)' (To be defined (hands clapping on the wallet)). Both are in 2/4 time. The lyrics are: 'Sex - ta bes - ta Sex - ta bes - ta Sex - ta bes - ta Sex - ta bes - ta'.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 17 – Grupo D

Figura 17 shows musical notation for Grupo D. It consists of two staves: 'Fala' (Vocal) and 'A definir (bater com os pés)' (To be defined (clapping with feet)). Both are in 2/4 time. The lyrics are: 'Ho - jeé sex - ta Ho - jeé sex - ta Ho - jeé sex - ta Ho - jeé sex - ta'.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Vale ressaltar que a utilização dessa parlenda em sala de aula permitiu realizar pequenas vivências que prepararam os alunos para a apreensão do conceito de pulsação, como: caminhar pela sala – em conjunção com o acento tônico das palavras. Dessa forma, foi realizado o experimento na disciplina OBA I (Música) (APÊNDICE H), observado no registro abaixo:

Figura 18 – Experimento na disciplina OBA-I

Figura 18 shows musical notation for the experiment in OBA-I. It consists of three staves, each with 'Bater com os pés' (Clapping with feet) and 'Falado' (Spoken) parts. The time signature is 4/4. The lyrics are: 'Ho - je é do-min - go pé - de - ca - chim - bo ca - chim - bo é de ou - ro ba - te no tou - ro o tou - ro é va - len - te ba - te na gen - te a gen - te é fra - co cai no bu - ra - co o bu - ra - co é fun - do a - ca - bou - se o mun - do.'

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

4 O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DAS CANTIGAS DE BRINCAR

4.1 Preliminares

Na primeira etapa do nosso trabalho, realizado na disciplina OBA I (Música), foi propiciada a vivência de conceitos musicais básicos referentes ao ritmo métrico, tais como pulsação, *ostinato* e ritmo real associados a textos orais e à percussão corporal. Nessa etapa, foram utilizadas três parlendas: *Hoje é Domingo* (ANEXO L); *Um, dois* (ANEXO M); *O carrapixo* (ANEXO N), como segue no quadro abaixo:

Quadro 3 – Parlendas escolhidas

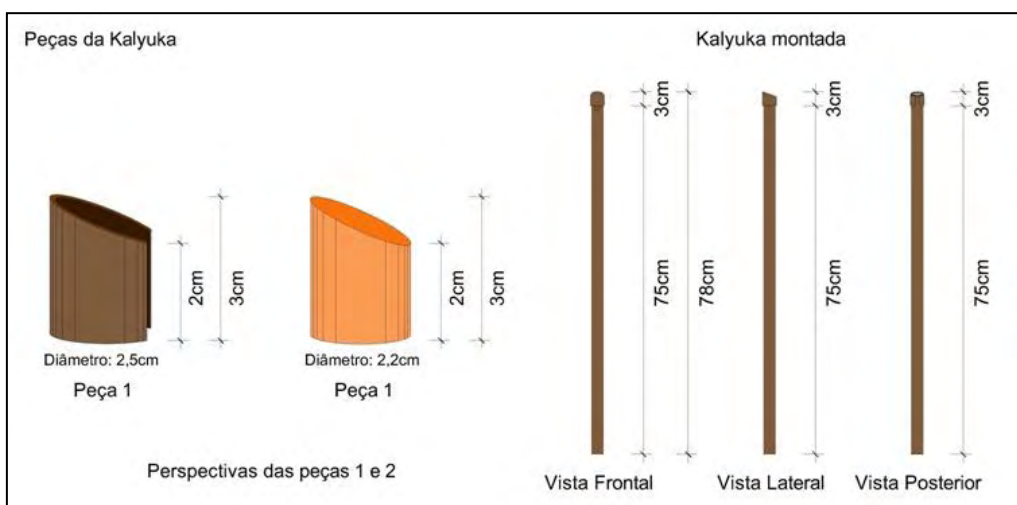
| Grupos | Parlendas |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| 1. Formado por toda a turma | <i>Hoje é Domingo</i> (ANEXO L) |
| 2. Formado por grupo de cinco alunos | <i>Um, Dois</i> (ANEXO M) |
| 3. Formado por toda a turma | <i>O Carrapixo</i> (ANEXO N) |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Na segunda etapa, foi sugerida a realização de pesquisa de instrumentos musicais alternativos, encontrados na feira de Campina Grande e/ou no ambiente de casa. Sugerimos, ainda, a construção de instrumentos alternativos presentes no livro de Feliz (2002). Na feira de Campina Grande foram encontrados: lata de água; correia de couro; pilão de alho feito de metal; cabaça com sementes; brinquedos infantis com sonoridades diversas; vassoura de palha; “quenga de coco”; diversos apitos de madeira; chocalho; “quartinha” feita de cerâmica, entre outros. Com base no livro de Feliz, foram construídos o Rói-Rói, o Chama Alma e o Uá-uá. Uma especial atenção foi dada ao instrumento Kalyuka³⁴ bastante usado por vários grupos de alunos. Vejamos:

³⁴ A construção do instrumento musical alternativo Kalyuka, feito de cano de PVC, foi repassado aos alunos pelo professor Titular com base em curso realizado com o próprio inventor: Júlio Feliz.

Figura 19 – Peças da Kalyuka e Kalyuka montada



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Na terceira etapa, sugerimos que os grupos escolhessem das cento e dezessete cantigas do *Cancioneiro da Paraíba*, uma cantiga, para que pudessem tomá-la como ponto de partida para os arranjos que deveriam ser elaborados em forma de suíte, popularmente conhecida como *potpourri*³⁵ – o que demandou a escolha de outras cantigas – usando os instrumentos pesquisados e construídos, bem como os conceitos musicais trabalhados em sala de aula. Para fins de análise, escolhemos três suítes, nas quais foram utilizadas sete cantigas:

Quadro 4 – Cantigas escolhidas

| Grupos | Cantigas |
|--------|--|
| 1 | <i>La Condessa</i> (ANEXO A) e <i>Rica, Rica</i> (ANEXO B) |
| 2 | <i>Camélia</i> (ANEXO C) e <i>O Cravo e a Rosa</i> (ANEXO P) |
| 3 | <i>Ci, Ci, Laranjinha</i> (ANEXO I), <i>Alecrim do Campo</i> (ANEXO J) e <i>Escravos de Jó</i> (ANEXO K) |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Tendo sido feito estas considerações sobre o *corpus*, vale salientar que o número de suítes analisadas poderiam ter sido ampliado para todas as que foram arranjadas na disciplina, no entanto, reduzimos a três pelo fato de possuírem elementos suficientes da linguagem musical, verbal e de outras linguagens como a visual e a gestual, o que nos levaram a verificar como acontece o espetáculo semiótico do *Cancioneiro da Paraíba*.

³⁵ Ver glossário.

Com base nos dados levantados durante a pesquisa, realizamos alguns recortes dos momentos mais significativos, sob o ponto de vista da pesquisadora, dos experimentos ocorridos com cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*. Seguem, então, as análises do *corpus* da pesquisa, entrecruzando-as com o aporte teórico proposto. Pretendemos, como primeiro passo, analisar as experiências realizadas com as três parlendas *Hoje é Domingo*, *O Carrapixo* e *Um, Dois*. Essa sequência deve-se ao fato de termos priorizado, inicialmente, atividades musicais associadas à parlenda recitada, no intuito de os alunos se apropriarem de questões rítmicas. Reiteramos que cada análise está dividida em dois momentos distintos, como mostra o quadro 1, da página 21.

Como segundo passo, faremos a análise semiótica das três suítes – experimentos/arranjos – quando os alunos construíram, em sala de aula, diferentes possibilidades de uso de cantigas de brincar registradas no *Cancioneiro da Paraíba*.

4.2 Hoje é domingo

4.2.1 Primeiro momento.

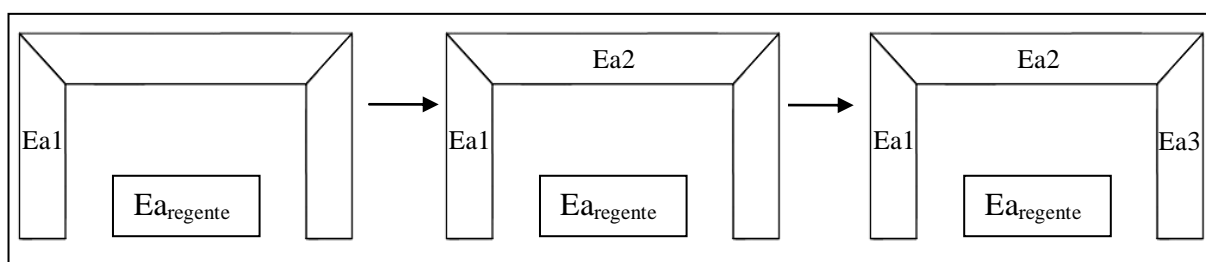
Na prática de sala de aula da disciplina OBA I (Música), de acordo com o vídeo, cena 05 (ANEXO R), correspondente à quarta aula, nota-se o enunciador/ator regente (Ea_{regente}) iniciando um dos experimentos sonoros. Anteriormente, com o intuito de preparar os alunos para apreensão dos conceitos musicais de pulsação e *ostinato*, foi perguntado aos alunos se conheciam a parlenda *Hoje é Domingo*. De imediato recitaram a versão diferente da registrada no *Cancioneiro da Paraíba*. Esse fato comprova que o *Cancioneiro da Paraíba* se refaz continuamente em diversos contextos. Adotamos, então, a versão conhecida pelos alunos, contendo dez versos:

Quadro 5 – Versões da parlenda *Hoje é Domingo*.

| <i>Hoje é Domingo: versão do Cancioneiro da Paraíba</i> (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 247) | <i>Hoje é Domingo: versão recolhida e utilizada na disciplina OBA I (Música), durante o semestre 2010.2</i> |
|---|--|
| 1.Hoje é domingo, 2.Quebrei meu cachimbo, 3.O cachimbo é de barro, 4.Bateu no jarro, 5.O jarro é de ouro, 6.Bateu no touro, 7.O touro é valente, 8.Bateu na gente, 9.A gente é fraco, 10.Caiu no buraco, 11.O buraco é fundo, 12.Bateu no meio do mundo. | 1.Hoje é domingo, 2.Pé de cachimbo, 3.Cachimbo é de ouro, 4.Bate no touro, 5.O touro é valente, 6.Bate na gente, 7.A gente é fraco, 8.Cai no buraco 9.O buraco é fundo, 10.Acabou-se o mundo. |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dividimos a turma em três grupos dispostos, sentados nas carteiras que estavam encostadas na parede³⁶. Isso facilitou o contato do Ea_{regente} com os atores envolvidos na cena musical. Agora, assumindo papéis de enunciadore/atores coletivos (Ea1_{coro}, Ea2_{coro} e Ea3_{coro}), realizam alguns enunciados musigestuais que se alternam.

Figura 20 – Disposição espacial dos enunciadore/atores e sequenciamento dos sons executados por eles

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

O Ea1_{coro} realiza a pulsação com estalos de dedos, enquanto fala a parlenda *Hoje é Domingo*. Já o Ea2_{coro} bate a mão direita sobre o peito, alternando com batidas da mão esquerda sobre a perna, realizando um ostinato. Para finalizar esse segmento, o Ea3_{coro} bate palmas e os pés com sonoridade mais intensa, destacando-se dos outros atores coletivos.

³⁶ Esse foi um recurso utilizado para que houvesse mais espaço livre na sala de aula. Dessa maneira, os experimentos eram visualizados por todos. Além de que, propiciou-se um contato mais próximo com os atores da cena musical.

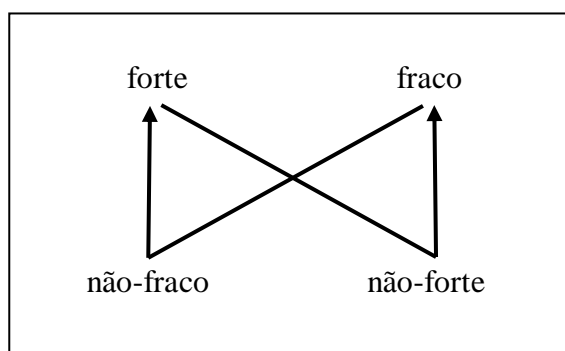
Lembramos que o $Ea_{regente}$ determinou apenas a pulsação para o enunciador/ator coletivo $Ea1_{coro}$. Para os outros enunciadores/atores, $Ea2_{coro}$ e $Ea3_{coro}$, a criação dos *ostinatos* foi dos próprios atores envolvidos no processo.

Foram necessárias, durante o experimento, algumas explicações sobre os gestos, cena 06 (ANEXO R), realizados pelo $Ea_{regente}$. Essa questão torna-se evidente na fala do $Ea_{regente}$, conforme o vídeo/enunciado, cena 06.1 (ANEXO R):

Agora, prestem atenção...é outra coisa que a gente precisa se familiarizar, são alguns gestos meus de regência...é...pra vocês olharem sempre pra mim, certo? Tá em sintonia comigo, no caso agora, a regente...professora/regente. Isso aqui é fraco... esse gesto, certo? Isso aqui é fraco [...] o extremo...por enquanto vamos trabalhar só com os extremos...aqui é fraco, aqui é? Forte.

Inicialmente, escolhemos trabalhar com esses dois termos contrários *forte* vs *fraco*, representados no quadrado semiótico tensivo:

Figura 21 – Quadrado semiótico tensivo



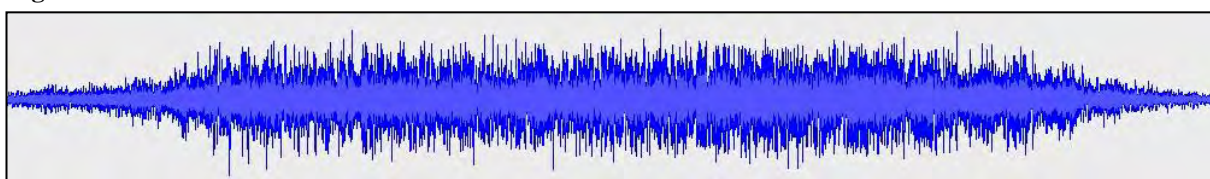
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Adiante, o $Ea_{regente}$, olhando a dificuldade que os atores tinham em realizar o ataque³⁷ ou o momento de entrada da voz na cena musical, explica: “[...] aqui o principal é entrar comigo...pá...[...] vocês têm que entrar comigo [...] outro gesto também que é bom a gente aprender... tem que entrosar muito... isso aqui é uma entrada [...]”, cena 06.2 (ANEXO R). Fazendo uma analogia o $Ea_{regente}$ continua: “[...]a entrada é aqui, exatamente como se tivesse um pêndulo que eu tivesse que bater, e a música começasse aqui”, cena 06.3 (ANEXO R). Alguns outros detalhes foram exemplificados rapidamente pelo $Ea_{regente}$, tal como o momento da respiração e logo em seguida o momento do ataque, ou da entrada. Lembra, ainda, o $Ea_{regente}$ que os gestos dele serão sempre acompanhados do olhar, cena 06.4 (ANEXO R).

³⁷ Ver glossário.

Dando prosseguimento ao experimento, o Ea_{regente} solicita que, de cada enunciator/ator coletivo (Ea1_{coro}, Ea2_{coro} e Ea3_{coro}), fosse selecionado um enunciator/ator que representasse o solista do grupo. Então, vieram até o centro da sala três enunciadores/atores solistas, respectivamente: Ea1_{solista}, Ea2_{solista} e Ea3_{solista}. Estando posicionados, o Ea_{regente} diz “[...] vocês vão ser os solistas, na verdade[...]”. Nesse momento, todos os outros atores dizem “iiiiiiiiiiii”, *crescendo e decrescendo*, faixa 02 (ANEXO R). Esse grito era um sinal de importância dada aos solistas, causando assim o *efeito de sentido* de que os solistas estavam assumindo um papel de grande valor, o de ator principal. Vejamos:

Figura 22 – Grito "iiiiii" na forma de ondas sonoras



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Na maioria das vezes, durante o experimento, percebem-se vários momentos de descontração, o que promove ambiente propício à criação. Vários eram os motivos que levaram os atores a sorrir e, muitas vezes, a brincar uns com os outros.

Outro fato ocorreu quando o Ea_{regente}, naquele momento, não percebeu – talvez porque estivesse concentrado no experimento – o desconforto de um dos solistas quando percutia, em pé, o *ostinato* que lhe foi destinado. O fato parecia simples de resolver. No entanto, somente revendo os vídeos, quando tomados para análise, percebe-se o pequeno detalhe: aquele solista deveria ter ficado sentado para poder bater os pés sem que precisasse pular. Nesse caso, a gravação, em vídeo, serve para colocar em evidência detalhes despercebidos nos momentos de criação e servir de objeto de avaliação, bem como, de autoavaliação.

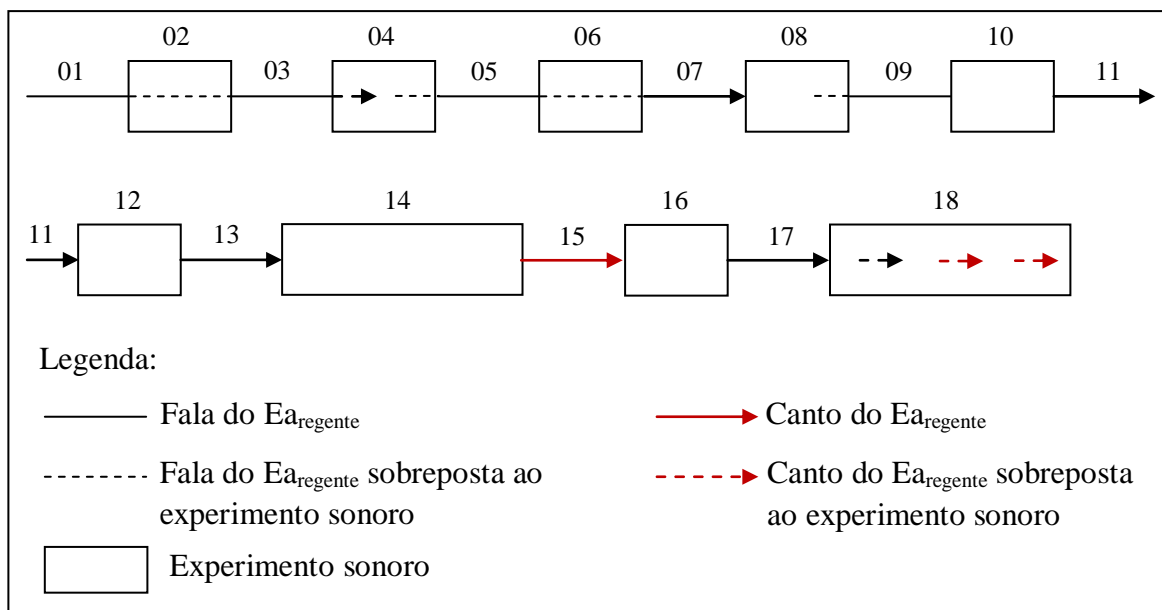
Durante o experimento com a parlenda *Hoje é Domingo*, abrimos espaços para improvisações com o uso da fala. Primeiro, o Ea_{regente}, a fim de ilustrar, iniciou, improvisando com a parlenda de diferentes maneiras, cena 07 (ANEXO R). Em seguida, foi solicitada a participação dos alunos que deveriam criar diferentes maneiras de falar a parlenda. Vê-se que aprender a improvisar é um processo lento, uma conquista que se alcança ao longo do desenrolar das atividades propostas na oficina. Isto quer dizer: demanda vivência. Experimentar, sem medo de “pagar mico”, sem medo de “errar”, é uma conquista que se dá cada vez que se abrem espaços à criação.

Em outro segmento desse experimento, cena 08 (ANEXO R), os enunciadores/atores em consonância com os gestos do Ea_{regente}, ora entravam na cena musical, ora silenciavam. Como as sequências eram realizadas improvisadamente, por alguns instantes, os enunciadores/atores esqueciam-se de olhar para as entradas. Por fim, isso causou um instante de pausa, em que se suprimiu o verso “a gente é fraco”. Nesse caso, a pausa tem um sentido de continuidade.

$$\begin{array}{lcl}
 a2 & \left\{ \begin{array}{l} \text{Hoje é Domingo} \\ \text{Pé de cachimbo} \\ \text{Cachimbo é de ouro} \\ \text{Bate no touro} \end{array} \right. & \\
 \\
 a2 + a3 & \left\{ \begin{array}{l} \text{O touro é valente} \\ \text{Bate na gente} \\ \text{A gente é fraco} \\ \text{Cai no buraco} \\ \text{O buraco é fundo} \\ \text{Acabou-se o mundo.} \end{array} \right. & \\
 \\
 a1 & \left\{ \begin{array}{l} \text{Hoje é Domingo} \\ \text{Pé de cachimbo} \end{array} \right. & \\
 \\
 a2 & \left\{ \begin{array}{l} \text{Cachimbo é de ouro} \\ \text{Bate no touro} \end{array} \right. & \\
 \\
 a3 & \left\{ \begin{array}{l} \text{O touro é valente} \\ \text{Bate na gente} \end{array} \right. & \\
 \\
 a1 & \left\{ \begin{array}{l} \boxed{\text{A gente é fraco}} \text{ (pausa)} \\ \text{Cai no buraco} \\ \text{O buraco é fundo} \end{array} \right. & \\
 \\
 a3 & \left\{ \begin{array}{l} \text{Acabou-se o mundo.} \end{array} \right. &
 \end{array}$$

Quase todo o experimento analisado é interrompido pela fala do Ea_{regente} que explica como acontecerá o desenrolar da atividade de composição e improvisação coletiva. Essas interrupções foram necessárias quando os alunos ainda não tinham familiaridade com os gestos da pesquisadora regente e porque nos trabalhos coletivos, realizados com toda a turma, a interação entre enunciador e enunciatário, no caso professores e alunos, se dá, também, por meio da fala. Para explicar melhor, desenvolvemos a seguinte sequência de todo o experimento que durou cerca de vinte minutos entre a fala do regente e a realização do experimento:

Figura 23 – Fala do regente intercalada com o experimento sonoro



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Na figura acima elaborada, nota-se o percurso realizado pelo Ea_{regente}, a fim de levar os alunos a construir uma composição coletiva por meio da parlenda *Hoje é Domingo*. Para isso, foi necessário que o Ea_{regente} realizasse um percurso de interação com os alunos ao longo da aula.

Após a avaliação desse experimento, o professor titular presente na sala de aula dá algumas sugestões quanto às atividades a serem realizadas na próxima aula. Sugere que sejam formados grupos que elaborem composições com base nos conceitos musicais trabalhados nessa quarta aula. O professor titular, na cena 09 (ANEXO R), diz:

Na verdade, ficaria interessante [...] até como sugestão para a próxima aula, isso que você fez em sala de aula, é uma vivência que cada um [...] tem que trabalhar. Então, a coisa mais, mais educativa [...] nesse momento, pra que isso fique solidificado [...] se façam pequenos grupos e que nos tragam na próxima aula um trabalho como esse aqui montado... e aí esse grupo iria trabalhar sem a nossa interferência...mostrando para os colegas na próxima aula [...] Gostaria muito de vê-los trazendo material pra gente avaliar [...].

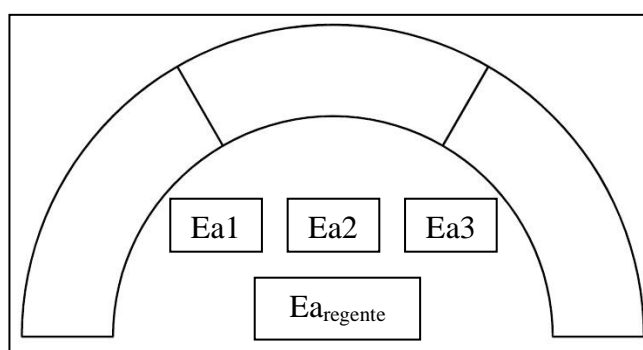
Muito embora, naquele instante, a pesquisadora desejasse um direcionamento diferente do proposto pelo professor titular, que consistia em deixar os alunos exercerem a autonomia para elaborar novas atividades, como as realizadas em sala de aula, assumimos o desafio. O resultado foi apresentado na aula seguinte, quando os alunos trouxeram várias composições, demonstrando apreensão dos conteúdos trabalhados (pulsção e *ostinato*). Dentre as

composições executadas, ressaltamos a que tomou como base a parlenda *Um, Dois*, que faz parte do *corpus* em análise.

4.2.2 Segundo momento

Os alunos, na oitava aula, mais descontraídos e, conseqüentemente, desinibidos, organizaram, juntamente com a enunciativa/regente, o experimento musical ocorrido anteriormente, na quarta aula, com a parlenda *Hoje é domingo*. Dispostos, em pé e em semicírculo, os três solistas (Ea1, Ea2 e Ea3), à frente dos demais, iniciaram o experimento com o enunciativador/regente (Ea_{regente}) indicando o andamento do experimento e o momento do *ataque*, cena 10.A (ANEXO R). Todos estavam atentos aos gestos do regente (Ea_{regente}), que acompanhava a leitura da partitura.

Figura 24 – Disposição espacial dos enunciativadores/atores



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Para fins de análise, dividimos todo esse experimento em quatro partes. A primeira parte (Parte A) teve início com o Ea1_{solista} realizando a pulsação com estalos de dedos (castanholas), ao tempo em que falava a parlenda *Hoje é domingo*, repetidamente. Com uma tessitura direcionada para o grave, o Ea1 atua como solista e todas as atenções se voltam para ele. Sua voz se projeta no ar e seu olhar se fixa no enunciativador/regente que anuncia com gestos o andamento que o Ea1_{solista} deve seguir.

Figura 25 – Pulsação e texto falado realizado pelo Ea1

The figure displays two systems of musical notation. Each system consists of two staves: the top staff is labeled 'Pulsação (castanholas)' and the bottom staff is labeled 'Voz falada'. Both staves are in 4/4 time. The first system includes the lyrics 'Ho - jeé do-min - go pé de ca-chim-bo ca - chim-boé de ou - ro ba - te no tou - ro o'. The second system includes the lyrics 'tou-roé va-len-te ba-te na gen te a gen-teé fra co cái no bu-ra coo bu - ra coé fun-a-ca bou-seo mun-do'. A green vertical line is positioned between the two systems, aligned with the end of the first system's vocal line.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Em seguida, sobrepondo a fala e a pulsação realizada pelo Ea1_{solista}, o Ea2_{solista} percute o *ostinato* abaixo descrito, com palmas e castanholas, anunciando algo novo, chamando a atenção do enunciatário para uma nova textura que se forma.

Figura 26 – *Ostinato* realizado pelo Ea2

The figure shows a single system of musical notation for an ostinato. It consists of two staves: 'Palmas' and 'Castanholas', both in 4/4 time. The 'Palmas' staff features a sequence of quarter notes and rests. The 'Castanholas' staff features a sequence of eighth notes and rests, creating a rhythmic pattern that complements the clapping.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Dando continuidade ao experimento, o Ea3_{solista} realiza, sobrepondo o Ea1_{solista} e o Ea2_{solista}, o *ostinato* (FIGURA 27), também, com percussão corporal. Observamos nesse segmento executado pelos atores Ea1_{solista}, Ea2_{solista} e Ea3_{solista} que o nível de complexidade aumenta. Aqui acontece a exposição dos *ostinatos* que se entrelaçam com timbres advindos de movimentos *musigestuais* diversificados.

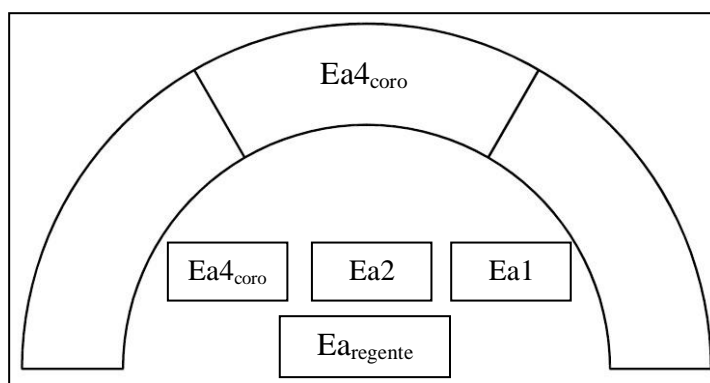
Figura 27 – Ostinato realizado pelo Ea3



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Participando, ainda, da primeira parte (Parte A) do experimento musical, o Ea3_{solista} se transforma em um único ator coletivo, o Ea4, que repete, em coro, o ostinato do Ea3_{solista}, causando o *efeito de sentido* de uma massa sonora diferenciada.

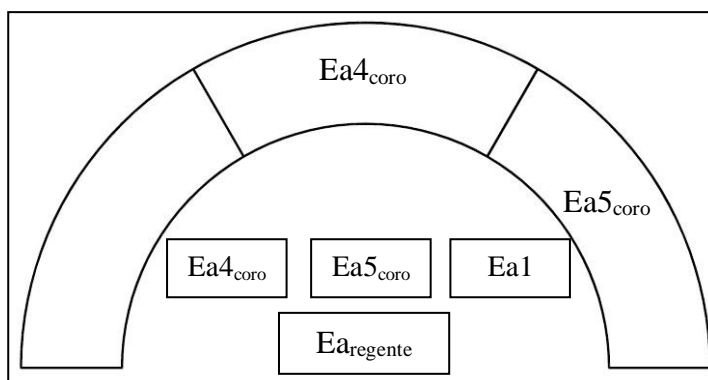
Figura 28 – Disposição espacial dos enunciadores/atores



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Da mesma forma acima citada, o Ea2 se transforma em um único ator coletivo, o Ea5, que repete o *ostinato* do Ea2. O experimento, aqui, ascende em intensidade, dado pelas vozes duplicadas em uníssono³⁸.

Figura 29 – Disposição espacial dos enunciadores/atores

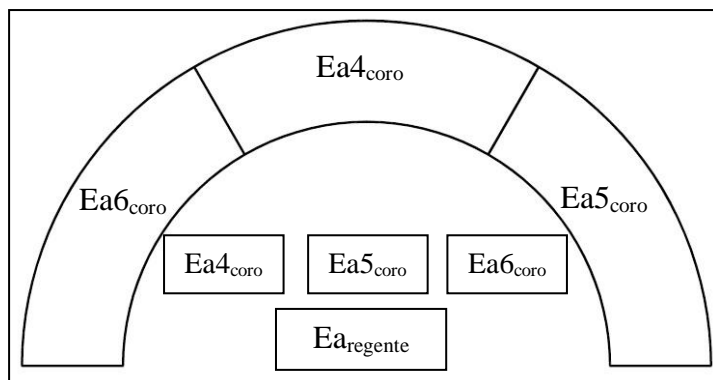


Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

³⁸ Ver glossário.

Seguidamente, e para finalizar a Parte A do experimento, o Ea1_{solista} se transforma em um único enunciador/ator coletivo, o Ea6_{coro}, que também repete o *ostinato* do Ea1_{solista}. Observa-se que a massa sonora é sempre crescente, até atingir o *máximo de mais, a parada*.

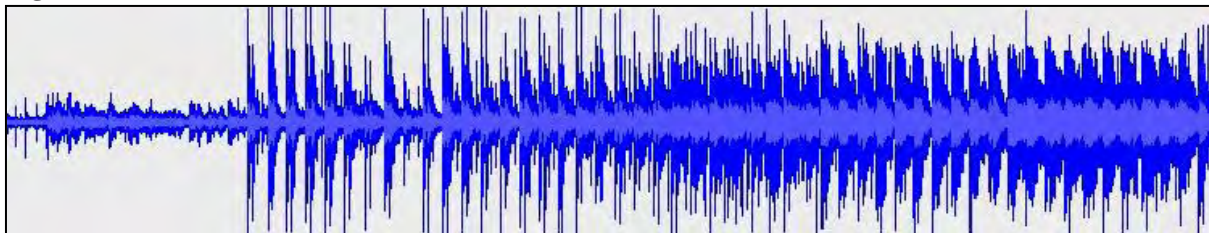
Figura 30 – Disposição espacial dos atores



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Esse primeiro segmento, a quem chamamos de Parte A, pode ser representado por meio de ondas sonoras, na qual visualizamos o movimento ascendente em tensividade ocorrido pela aproximação das ondas:

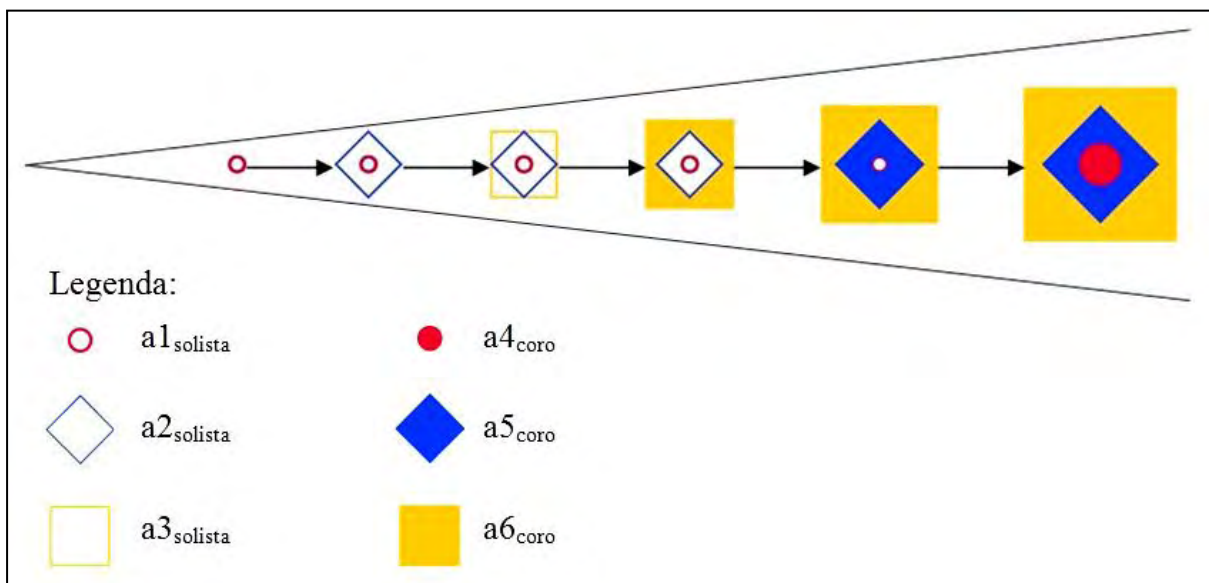
Figura 31 – Recorte em ondas sonoras



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Outro tipo de representação que pode nos ajudar a compreender melhor como se deu o percurso ascendente da Parte A é o percurso tensivo, ocorrido nesse segmento ora analisado, que pode ser observado no gráfico elaborado em forma de desenho geométrico, associado a alguns recursos da grafia da música contemporânea:

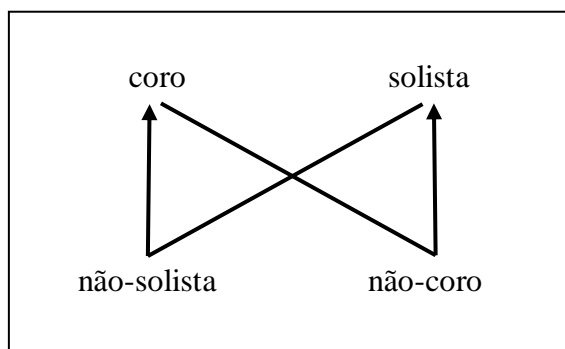
Figura 32 – Grafia da Parte A.



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Observamos, ainda, na Parte A, a oposição *coro versus solista*. O solista se caracteriza pela individualidade e unicidade de sua presença na performance. E o coro, pela coletividade do grupo de vozes, o que propicia brilho e massa sonora diversificada. Esses termos contrários, *coro vs solista*, podem ser representados no quadrado semiótico tensivo:

Figura 33 – Polaridades tensivas *coro vs solista*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Impulsionando o experimento musical para a segunda parte (Parte B), o enunciador/ator Ea_{regente}, repentinamente, faz um corte direcionado aos enunciadores/atores (Ea4_{coro}, Ea5_{coro} e Ea6_{coro}) envolvidos na cena musical, retornando ao Ea1_{solista} que fala a parlenda e percute a pulsação, numa retomada ao início do experimento, mas em outra parte, em outro momento, cena 10.B (ANEXO R). Construindo essa Parte B e sobrepondo-a ao Ea1,

os enunciadores/atores Ea7_{solista}, Ea8_{solista} e Ea9_{solista} improvisam, com palmas, células rítmicas que se repetem com três timbres, ora com estalo de dedos, ora com as mãos batidas em forma côncava, ora percutindo as palmas das mãos.

Sobre essa textura, retoma-se os enunciadores/atores Ea6_{coro}, Ea4_{coro} e Ea5_{coro}, repetindo seus respectivos *ostinatos* e de maneira sucessiva, até que o Ea_{regente} solicita, com gestos, a aceleração do andamento e o aumento da intensidade, até atingir o nível de saturação com uma massa sonora de intensidade forte. Nesse momento, também como na Parte A, atinge-se o nível de saturação, a *parada* (máximo de mais), assim como concebida por Tatit. Veremos que “[...] os aumentos ou diminuições de tensividade incidem igualmente sobre a positividade (mais) e a negatividade (menos), o que requer do analista uma atenção especial para a orientação (ascendente ou descendente) adotada pelo enunciador do texto” (TATIT, 2008/2009, p. 47)

Acompanhado por dois enunciadores/atores solistas (palmas), na sequência do experimento, segue-se a terceira parte (Parte C), em que um novo enunciador/ator (Ea10) faz improvisações guturais – sempre variando o timbre vocal, cena 10.C (ANEXO R). Sobre essa estrutura de palmas e sons guturais, o Ea1_{solista} fala a parlenda *Hoje é Domingo* continuamente. O experimento musical tem continuidade com esse jogo de sons guturais que ora entram na cena musical, ora permanecem em silêncio. Participando, ainda, dessa cena musical, dois enunciadores/atores (Ea11 e Ea12) cantam pequenas células em contraponto aos sons guturais. Dessa forma, asseguram e introduzem um novo colorido sonoro ao experimento.

Esse segmento, evidencia-se dos outros pela novidade, pela possibilidade de dizer algo novo, pela execução de novos timbres vocais que se misturavam à parlenda recitada bem próxima à fala cotidiana. Esse momento de contraste, de variação rítmica e de textura realizado com improvisações, desembocou no gênero musical: *rap*.

A maioria dos enunciadores/atores, presentes na performance, começa a se identificar e reconhecer essa parte por meio de sorrisos e danças que alguns realizavam, enquanto havia um jogo de vai e vem de sons guturais, permeados, ainda, com o canto improvisado de outros atores.

Finalizando a Parte C, o enunciador/regente realiza gestos de ataque direcionados ao enunciador/ator coletivo Ea6_{coro} a fim de que entrassem na cena musical ao tempo em que os sons guturais e de canto saíam da cena decrescendo, permanecendo somente o enunciador/ator coletivo Ea6_{coro}.

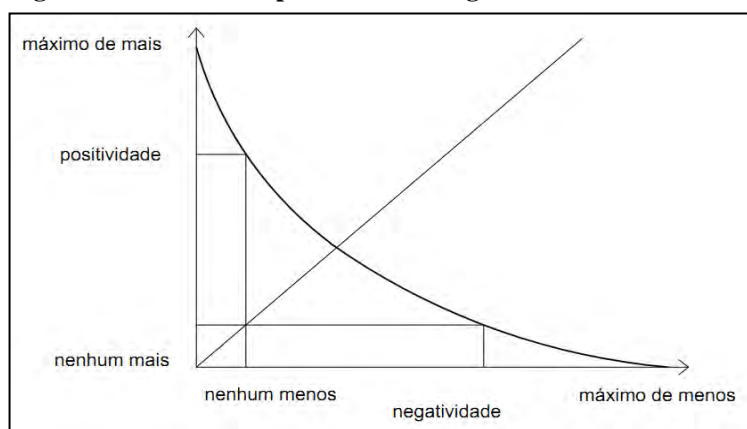
Improvisadamente, acontece o final de todo o experimento (Parte D) com a fala do enunciador/ator Ea10_{solista}, recitando a parlenda à capela, cena 10.D (ANEXO R), isto é, sem nenhum tipo de acompanhamento rítmico ou melódico. Ao recitar o final da parlenda *o buraco é fundo*, o Ea10_{solista} faz uma entoação na voz em forma de pergunta e, todos os atores respondem *acabou-se o mundo*. Um instante de silêncio: ecoa um grito agudo e breve, advindo espontaneamente de um dos enunciadore/atores solistas. Dessa forma, chega-se ao final de todo o experimento ora analisado.

Recortamos esse experimento em várias Partes: A, B, C e D. Em todas elas, há sempre instantes de tensão e relaxamento. Os instantes ocorridos de *máximo de mais* impulsionaram o enunciador/regente a atenuar, por meio da retirada ou diminuição de sonoridades em excesso, o que serviu também como passagem a um novo segmento, a uma nova parte.

Ao considerarmos que o início da Parte A representa a máxima de *menos*, ou seja, ausência de música, observamos que o restabelecimento da tensividade se dá pela percussão dos atores que cresce em textura e intensidade. Aqui há um processo de gradação ascendente, em que o nível de tensão, ou de continuidade do discurso musical, se dá por meio de uma sucessão de *ostinatos* sobrepostos, indicando o *efeito de sentido* de introdução.

Já na Parte B, observamos que o nível de tensão ascende, gradativamente, chegando-se também ao nível de tensão maior, quando todos os atores percutem no corpo e boa parte deles falam a parlenda *Hoje é domingo*, em andamento mais acelerado e com intensidade forte, chegando-se, dessa maneira, ao *máximo de mais*. Vejamos:

Figura 34 – Gráfico da positividade e negatividade



Fonte: Tatit (2009, p. 51).

Para esse tipo de atividade dirigida e com momentos de improvisação, é preciso um entrosamento anterior entre o regente e os alunos. Sabe-se que algumas repetições, quando em

excesso, podem levar o ouvinte a um grau de saturação tal que compromete o grau de continuidade do experimento musical. No nosso caso, pode-se evitar essas situações, avaliando sempre as atividades e repetindo-as com as alterações propostas na coletividade. Por um lado, nas cenas estudadas, parece acontecer um pouco disso, o que se justifica por ter sido um experimento que demandou tempo. Precisaria, em outra oportunidade, ter sido mais lapidado, no sentido de movimento. Por outro lado, essas repetições em excesso, especialmente do Ea1, podem ser vistas como um som contínuo que, em determinados momentos, ligava uma parte a outra.

4.3 *O carrapixo*

4.3.1 Primeiro momento

A análise semiótico-musical acerca do uso da parlenda *O carrapixo* (ANEXO N) tem como enunciado o vídeo da sexta aula. A fim de propiciar a vivência de conceitos básicos acerca do ritmo (*cronemas* e *dinamemas*), iniciamos nossa intervenção com a parlenda *O Carrapixo* com alunos de OBA I (Música), conforme o diário de itinerância (APÊNDICE I). Vale lembrar que, inicialmente, estas atividades foram por nós regidas.

O CARRAPIXO

Pixo, pixo, pixo,
É de carrapixo,
Joga fulana (diz o nome da menina)
Na lata do lixo. (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 249)

Na primeira parte da aula, todos falaram a parlenda *O carrapixo*, realizando a pulsação com estalos de dedos. Depois, a turma foi dividida em cinco grupos, cena 11 (ANEXO R).

Cada um executava um *ostinato* diferente, falando trechos da parlenda como se segue:

Grupo A – fala toda a parlenda na pulsação com estalos de dedos

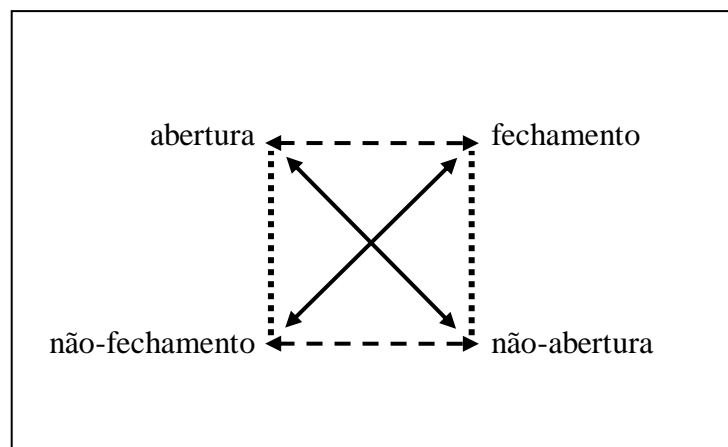
Grupo B – fala o nome pixo em *ostinato* rítmico.

Grupo C – fala o nome joga em *ostinato* rítmico.

Ao mesmo tempo em que realizaram essas sequências *musigestuais* acima descritas, falavam a parlenda. Tudo isso ocorreu sob a conduta do gesto do enunciador/regente, provocando, assim, *efeitos de sentido* de polifonia³⁹, em que atuam várias vozes, vários atores. Podemos analisar da seguinte forma: o enunciador/regente, pela modalidade do saber/fazer realiza gestos de regência, evidenciando assim as categorias da expressão *abertura* vs *fechamento* que ocorriam com o movimento dos braços, indicando alterações de ordem da intensidade. Essa oposição pode ser representada no quadrado semiótico abaixo:

³⁹ Ver glossário.

Figura 35 – Quadrado semiótico



Fonte: Greimas (1975, p. 127), adaptado ao texto estudado.

Nos discursos, observam-se enunciadores colocando-se em dimensões diferentes, ora na dimensão voltado para os valores sonoros, ora para a gestualidade, ora para a palavra, prevalecendo, nas três dimensões, um eu que se integra tão intensamente ao discurso que, quase sempre, se confunde com os atores. Tais enunciadores parecem querer provar, na dimensão *musigestual*, que a construção de um arranjo musical é possível pela mediação de um regente, dotado de conhecimento musical que, ao inventar, mostrar e permitir, possibilita o despertar da criatividade e o desejo de integrar-se ao contexto proposto. Isso acontece dado o jogo de relações entre corpo, gesto e palavra.

Introduzimos, ainda, dois pequenos textos “*Mexerico vai, mexerico vem*” e “*Em boca fechada não entra mosca*”.

Grupo D – as meninas falam com voz bem aguda o texto: *Mexerico vai, mexerico vem*.

Grupo E – os meninos falam com voz grave o seguinte texto: *Em boca fechada não entra mosca*.

Os gestos que as meninas do grupo D faziam, enquanto falavam com voz aguda, indicavam uma *conjunção* plena com a letra, imitando, dessa forma, com os braços, o movimento do *vai e vem*. Nisto, observamos a alegria promovida por esta atividade, principalmente o envolvimento dos grupos em experimentar algo novo, uma nova forma de composição.

Na segunda parte da aula, introduzimos o conceito de ritmo real que foi vivenciado pelos alunos por meio da parlenda *O carrapixo*, cena 12 (ANEXO R). Vale lembrar que resolvemos repetir a vivência do conceito de pulsação e *ostinato*, antes de introduzir o de

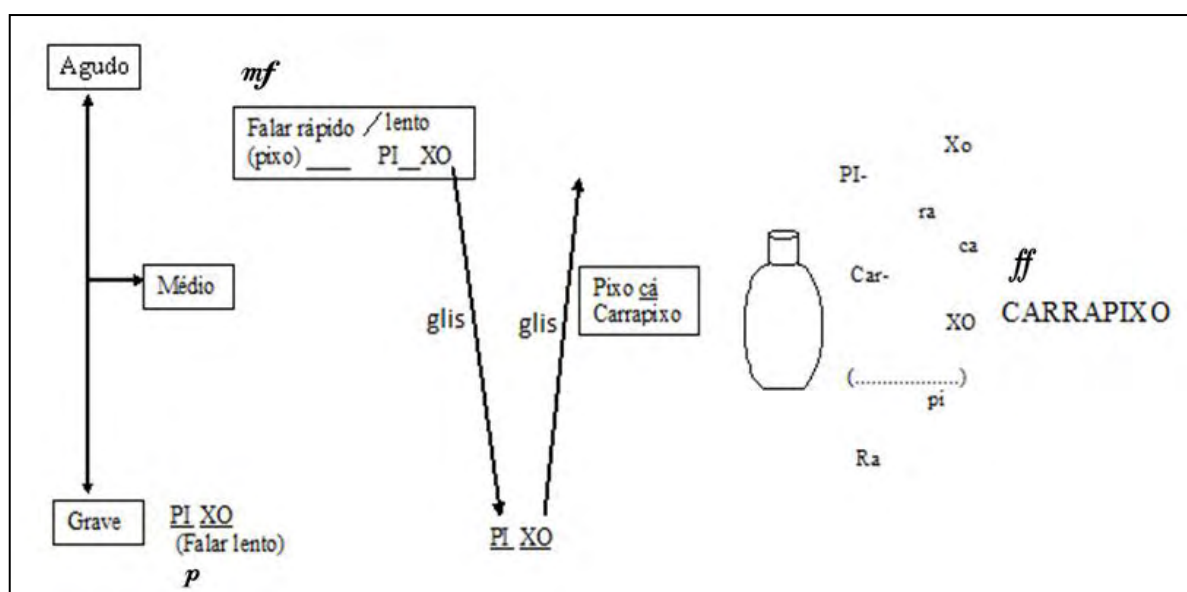
ritmo real. Então, todos falaram a parlenda, realizando a pulsação com estalos de dedos. Após termos exercitado os conceitos de pulsação e *ostinato* com os alunos, solicitamos que todos fizessem o ritmo real da parlenda *O carrapixo*.

Em seguida, ensaiamos o ritmo real dos pequenos trechos da parlenda em que os alunos tinham mais dificuldade, fazendo uma vez para que ouvissem e repetissem.

4.3.2 Segundo momento

Outra experiência significativa deu-se na décima terceira aula (APÊNDICE I), quando utilizamos a parlenda *O Carrapixo* no quadro de alturas, cena 13 (ANEXO R). Todas as etapas foram construídas coletivamente, por serem momentos em que os alunos podiam intervir, dar sugestões, questionar, enfim, participar criativamente. Segue a grafia musical, com base em parâmetros da escrita musical contemporânea:

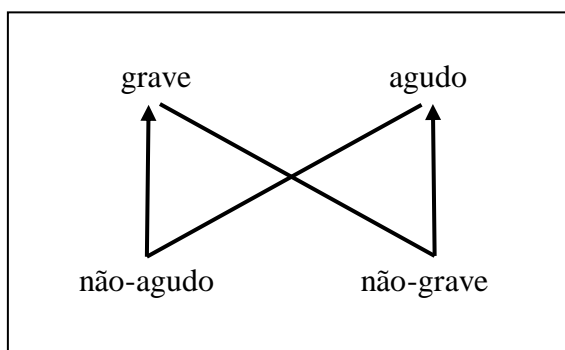
Figura 36 – Enunciado musical realizado pelos alunos da disciplina OBA-I com base nas ideias desenvolvidas coletivamente, tendo a parlenda *O carrapixo* como ponto de partida



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Essa forma de escrever permite ao intérprete, no caso o enunciador/regente/aluno, experimentar inúmeras formas de execução, de interpretação. Vale lembrar que esta experiência está estruturada sobre alturas (Grave vs Agudo). A escolha do andamento fica a critério do enunciador/regente/aluno. Com base no quadrado semiótico tensivo, podemos pensar essa experiência e transplantá-la para o seguinte diagrama:

Figura 37 – Diagrama referente às alturas



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Por fim, solicitamos que um aluno assumisse a regência, cena 14 (ANEXO R), realizando, uma nova forma de organizar os grupos, enfim, uma nova composição musical.

4.4 *Um, dois*

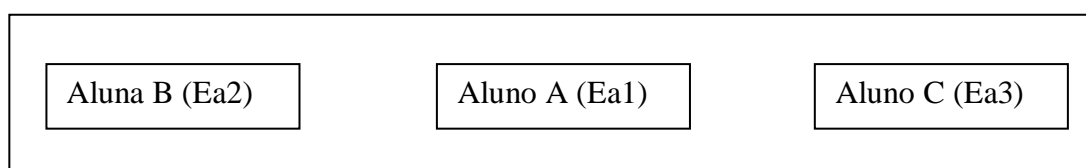
4.4.1 Primeiro momento

Nas aulas ocorridas durante a nossa pesquisa, após termos iniciado os experimentos sonoros valendo-nos dos conceitos de pulso e *ostinato*, foi solicitado que os alunos escolhessem um texto verbal qualquer, ou uma canção do universo musical deles, para que realizassem um primeiro arranjo/experimento utilizando o conceito de *ostinato*. Surpreendeu-nos um grupo que, quase de imediato, incorporou a proposta da aula anterior e realizou o arranjo/experimento com a parlenda *Um, Dois* (ANEXO M). A escolha da parlenda partiu do próprio grupo, o que vem a confirmar que essa parlenda, inscrita no *Cancioneiro da Paraíba*, está viva na memória daqueles alunos (APÊNDICE J).

Assim, o grupo apresentou seu arranjo/experimento com a parlenda *Um, dois* durante a sétima aula, cena 15 (ANEXO R), o que foi aperfeiçoado coletivamente na décima aula e na apresentação final, no auditório da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia.

A primeira etapa, ocorrida na sétima aula registrada em vídeo (este considerado como texto/enunciado), apresenta três sujeitos/intérpretes que, antes de realizarem a apresentação musical, combinam entre si como vai ocorrer a sequência *musigestual*. Sem muita mobilidade no contexto espacial, assim estão os alunos posicionados:

Figura 38 – Posição espacial dos enunciadores/atores durante o primeiro experimento realizado na disciplina OBA I (Música) com a parlenda *Um, dois*.



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Antes de iniciar a parlenda, dando início ao experimento que acontece em cinco partes, correspondentes a cinco momentos distintos, o enunciador, figurativizado no Aluno A (Ea1), realiza o pulso, batendo com a palma da mão sobre o peito. Em seguida, sobrepondo a percussão do Ea1, a Aluna B (Ea2), bate palmas entrecruzando-as com o silêncio e, para dar fim a esta primeira parte, considerada como uma introdução, a Aluna C (Ea3), sobrepõe às percussões do Ea1 e Ea2, batendo com as mãos sobre as pernas. No segundo momento, sobre a percussão formada na introdução, em forma de perguntas e respostas, o Ea1 fala *Um, dois*

como pergunta e o Ea2 e o Ea3 transformam-se em um único ator coletivo, o Ea4_{coro}, respondendo em coro e em uníssono, *Feijão com arroz* e assim, fazendo surgir um diálogo recitado:

Ea1 – Um, dois
 Ea4_{coro} – Feijão com arroz
 Ea1 – Três, quatro
 Ea4_{coro} – Feijão no prato
 Ea1 – Cinco, seis
 Ea4_{coro} – Comer outra vez
 Ea1 – Sete, oito
 Ea4_{coro} – Comer biscoito
 Ea1 – Nove, dez
 Ea4_{coro} – Comer pastéis

Na terceira parte do experimento sonoro, o Ea1 e o Ea4_{coro} recitam a parlenda em andamento mais acelerado, realizando uma passagem descontínua. Isto quer dizer que algo deixou de acontecer, chamando a atenção do ouvinte, figurativizado pela pesquisadora (Ea5), para uma nova seção conglomerada de palavras ditas sobrepostas, no mesmo tempo rítmico, causando um *efeito de sentido* de polifonia. Nesse caso, o sentido das palavras perde seu significado linguístico, abrindo espaço para uma nova textura sonora. Assim, o Ea1 recita a parlenda, seguidamente, na sequência da letra, enquanto o Ea3 recita o texto referente aos números de um a dez, também seguidamente, por duas vezes, como segue:

Quadro 6 – Parlenda

| Ea1 | Ea3 |
|------------------|--------------|
| Um, dois | Um, dois |
| Feijão com arroz | Três, quatro |
| Três quatro, | Cinco, seis |
| Feijão no prato | Sete, oito |
| Cinco, seis | Nove,dez. |
| Comer outra vez | Um, dois |
| Sete, oito | Três, quatro |
| Comer biscoito | Cinco, seis |
| Nove, dez | Sete, oito |
| Comer pastéis. | Nove, dez |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Chamando a atenção para algo novo, a quarta parte do experimento/arranjo, o Ea1 realiza um intertexto *ketchup*, entoado em forma de pergunta, como numa espera para uma resposta, o que acontece logo em seguida quando, tanto o Ea1 quanto o Ea2 respondem “com maionese” em uníssono. Porém com timbres diferentes, ou seja, o Ea1 – voz masculina – e o Ea2 voz feminina – ambos alongando a consoante ‘p’ de *ketchup* e a sílaba ‘se’ de maionese, o que correspondem aos finais das respectivas palavras. Esse texto é entoado quatro vezes. E, sobrepondo essas duas vozes, o Ea3 – voz feminina, entoada numa região bem aguda, em contracanto, responde por três vezes o mesmo texto, mas, em tempos diferentes. Sua voz, neste momento, transforma-se em um novo instrumento idealizado por ela.

Volta-se à parte inicial, sem a introdução, retomando e repetindo o texto em forma de pergunta/resposta, como marcado no texto abaixo:

Ea1 – Um, **dois**?

Ea2 – Feijão com arroz,

Três, **quatro**?

Ea1 – Feijão no prato

Cinco, **seis**?

Ea2 – Comer outra vez

– Sete, **oito**?

Ea1 – Nove, **dez**?

E, para finalizar, o Ea1 e o Ea2 transformam-se em um único enunciator/ator, o Ea5_{coro} respondendo em uníssono e com intensidade forte:

Ea5_{coro} – Comer pastéis.

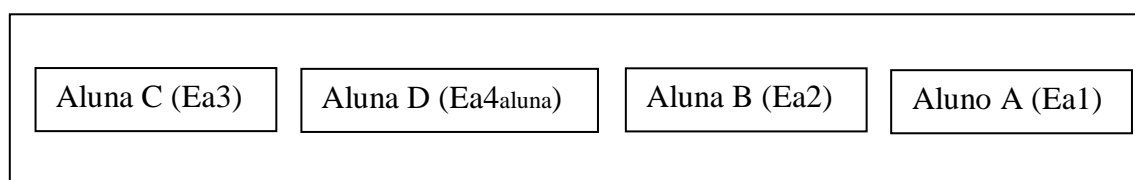
4.4.2 Segundo momento

Analisaremos, a seguir, a produção final do experimento/arranjo coletivo da parlenda *Um, Dois*, iniciado na sétima aula e apresentado no auditório da Unidade Acadêmica em Arte e Mídia. Nessa apresentação, como parte integrante da avaliação final da I Unidade, consta no vídeo/texto, cena 16 (ANEXO R), várias linguagens: a visual – o figurino idealizado pelos alunos do grupo – a gestual, a verbal e a musical. Daí, pode-se dizer que esse vídeo possui uma linguagem semiótica sincrética. Deter-nos-emos, de maneira mais enfática, na análise da linguagem *musigestual*, ou seja, nas questões que envolvem como os sujeitos envolvidos

nessa composição finalizaram, de certa forma e em certa medida, o arranjo musical, em que utilizam sons do corpo – percussão corporal e voz entoada de várias maneiras – associado ao texto da parlenda, valendo-se, principalmente como ideia central, do conceito musical de *ostinato* rítmico.

Ao se posicionarem no palco, agora com a presença inicial de quatro atores, o a1, o a2 e o a3, já mencionados na análise anterior, mas com uma ressalva, a presença de outro ator, vivenciado pela Aluna D (a4aluna) – ausente na primeira experiência acima analisada – estão assim dispostos no palco:

Figura 39 – Posição espacial dos enunciadores/atores envolvidos na apresentação final



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Ao se colocarem no palco, em pé, um ao lado do outro, o Ea3, o Ea4 e o Ea2 estão com as mãos para trás e, o Ea1, com os braços estendidos. O público ouvinte começa a silenciar, e o grupo dá início à apresentação com uma textura gestual no silêncio. Cada ator, um após o outro, faz movimentos diferentes. O primeiro, o Ea, se move cruzando os braços ao tempo em que, com o pé direito afastado, deixa o corpo cair discretamente para a sua direita, e, logo após, fica paralizado. Dando sequência, o Ea2 gira o corpo com as mãos na cintura, deixa o pé esquerdo a sua frente com o joelho discretamente dobrado e se mantém também paralizado, com ligeira queda para a direita. Em seguida, o Ea4 coloca as mãos na cintura ao tempo em que move o pé direito a sua frente, ficando com essa composição corporal, também imóvel. E, por fim, o Ea3, num plano mediano, coloca as duas mãos sobrepostas no joelho esquerdo flexionado.

Fotografia 4 – Início da peça I (movimentos realizados no silêncio)



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A seguir, o Ea1 dá um passo à frente, causando assim um *efeito de sentido* de solista, ou até nesse caso, de líder/regente, uma vez que, com a percussão corporal – batida da mão direita sobre o peito –, indica o andamento que todos devem seguir, permanecendo, assim, até o ponto de tensão máxima do experimento musical que acontece na terceira parte. Inicialmente, o Ea1, ao dar um passo à frente e fazer sua percussão, não move os outros membros superiores, mas, pouco tempo depois, começa a fazer movimentos, balançando o corpo de um lado para o outro, acompanhado de um discreto movimento com os pés, demonstrando estar descontraído e seguro na sua interpretação do arranjo/experimento que se propõe.

Logo após, o Ea2 bate palmas e dá um passo à frente, colocando-se na mesma linha espacial do Ea1, chamando atenção do ouvinte para um novo ator que se manifesta nas palmas do Ea1, que, sobrepostas ao ritmo do Ea1, alternam-se com o silêncio. Além das palmas, o Ea2 faz movimentos com os pés acompanhando o mesmo ritmo do Ea1, embora numa intensidade bem mais fraca do que as palmas. O fato de ser o piso do palco de madeira e com elevação suspensa ao chão transforma o palco em um instrumento de percussão de timbre grave/arredondado – dependendo do material que o percute. Daí, quando o Ea2 bate os pés no palco, outro timbre aparece, com uma sonoridade que difere do Ea1 que bate sobre o peito.

O Ea4_{aluna}, ausente na primeira experiência analisada, agora, em cena, dá um passo à frente e faz dois movimentos *musigestuais* bem definidos e sobrepostos – bate com o pé direito sobre o palco, acentuando o pulso, transformando-o em compasso binário e, com as

mãos em castanholas, acompanha também a mesma acentuação ocorrida com os pés. Sobre todas essas sequências descritas, finalizando essa primeira parte introdutória, o Ea3, após dar um passo à frente, bate sobre as pernas, realizando a mesma célula rítmica do Ea2.

Fotografia 5 – Início da peça II



Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Nessa parte introdutória, que chamaremos de Parte A (PA), cada ator, com um timbre diferenciado, movimenta o experimento em direção a algo novo, que acontece na segunda Parte B (PB). Assim, sobre a introdução (sobreposições de *ostinatos* rítmicos acima descritos) o Ea1 inicia em forma de pergunta *Um, dois*, e, logo em seguida, o Ea2, o Ea3 e o Ea4_{aluna} transformam-se em um único enunciador/ator, o Ea5_{coro}, respondendo à pergunta do Ea1, e assim sucedem-se como no diálogo abaixo:

Ea1 – Um, dois

Ea5_{coro} – Feijão com arroz

Ea1 – Três, quatro

Ea5_{coro} – Feijão no prato

Ea1 – Cinco, seis

Ea5_{coro} – Comer outra vez

Ea1 – Sete, oito

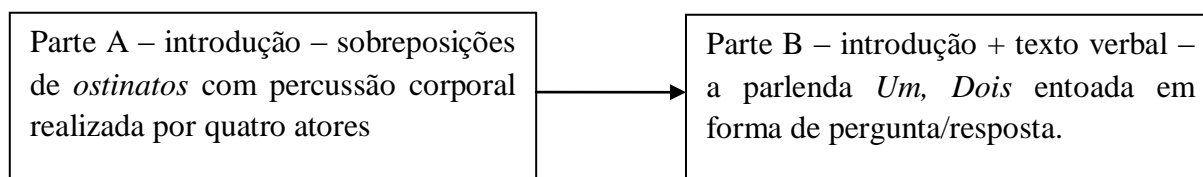
Ea5_{coro} – Comer biscoito

Ea1 – Nove, dez

Ea5_{coro} – Comer pastéis

Podemos resumir e registrar essa Parte A em direção à Parte B no seguinte diagrama:

Figura 40 – Parte A em direção a Parte B



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Uma interrupção abrupta dada pela concentração e aceleração de células rítmicas junto ao texto verbal, falado de forma também mais concentrada, perdendo seu significado linguístico, inicia a Parte C, tornando o experimento mais complexo, provocando o que Tatit chama de *descontinuidade*. O ápice de tensão do experimento/arranjo acontece nessa parte, quando todos falam com intensidade mais elevada, mais forte, até chegar o momento de maior tensão, o *mais mais*, que é *atenuado* pela retirada de toda percussão corporal. Nesse momento o Ea1 fala sozinho “*ketchup com maionese*”, realizando outros movimentos com o corpo, chamando a atenção do público para um novo ator em cena. É perceptível a associação do texto com o corpo em movimento de dança do enunciador/ator. O público ouvinte, no caso os enunciatários dessa obra musical, participaram espontaneamente com o sorriso em alguns momentos da apresentação. Enquanto o experimento continuava, os outros atores respondiam o mesmo texto, dito pelo enunciador/ator Ea1, mas em entoações sobrepostas, e cada qual com um movimento diferente.

Fotografia 6 – Parte D: introdução do texto *Ketchup com maionese*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

No percurso de construção do arranjo com a parlenda *Um, Dois*, três experimentos foram realizados, sendo um desses a apresentação final realizada no auditório da Unidade Acadêmica em Arte e Mídia (UAAMI). Observa-se, no vídeo dessa apresentação final, um texto sincrético pela presença simultânea de várias linguagens – verbal, musical, gestual – e, ainda, a linguagem visual pela presença da luz, das vestimentas dos alunos que complementaram o espetáculo semiótico.

Observamos, no quadro abaixo, que o experimento iniciado com três atores ganha uma nova forma quando apresentada em ambiente com iluminação e figurino específico. O resultado sonoro também é diferente da primeira experiência, comprovando a posição de Cidmar Teodoro Pais, quando atesta que o texto se modifica em função das relações espaço-temporais e dos sujeitos da enunciação envolvidos no discurso.

Quadro 7 – Quadro comparativo entre o primeiro experimento e o final com base na parlenda *Um, Dois*

| Primeiro experimento | Apresentação final |
|--|---|
| 1. Presença de três atores | 1. Presença de quatro atores |
| 2. Indefinições quanto ao final da peça | 2. Final definido em que os atores retomam o início da peça, fazendo referência aos gestos corporais iniciais |
| 3. Iluminação natural | 3. Iluminação artificial em cores |
| 4. Local: sala de aula | 4. Local: auditório da UAAMI |
| 5. Figurino: espontâneo – roupas comuns do dia a dia | 5. Figurino: pré-determinado – roupas específicas que contextualizavam o texto verbal |
| 6. Instrumentos utilizados: percussão corporal | 6. Instrumentos utilizados: percussão corporal |

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Quadro 8 – Relações intertextuais com a parlenda *Um, Dois*

| Letra do <i>Cancioneiro da Paraíba</i> | Letra modificada, inserida no arranjo, pelos alunos, com diversas entoações e sobreposições ocorridas com a voz |
|--|---|
| Um, dois Feijão com arroz Três, quatro, Feijão no prato Cinco, seis Comer outra vez Sete, oito Comer biscoito Nove, dez Comer pastéis | <i>Ketchup com maionese</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2011.

Destacamos ainda, nesse experimento/arranjo, que a voz, entoada bem próxima da fala cotidiana, lembra-nos uma situação de *figurativização*, assim concebida por Tatit. Dessa forma, todo o experimento musical transcorre até o final em que os atores retomam os gestos iniciais, provocando, assim, a *parada*, ou seja, indicando algo deixou de acontecer.

Observamos que, em nenhum momento, o texto inicial ficou o mesmo. Sempre foi recriado, complementado com outras linguagens. Cada fato novo surgido impulsionava uma ação nova. Todas essas novas situações foram motivadas pelo momento, a atuação dos alunos do professor/regente etc. Cada momento é o seu momento e nada é repetido ou igual ao feito antes. São situações não impostas pelo professor, mas sugeridas pelo próprio grupo.

Até aqui trabalhamos parlendas recitadas e por vezes com entoações expressivas. Agora, faremos a análise das cantigas, tendo como ponto de partida o registro em partitura (primeiro momento), para depois verificar como os alunos arranjaram e interpretaram as cantigas (segundo momento) a partir do contorno melódico dado no primeiro momento.

4.5 La Condessa

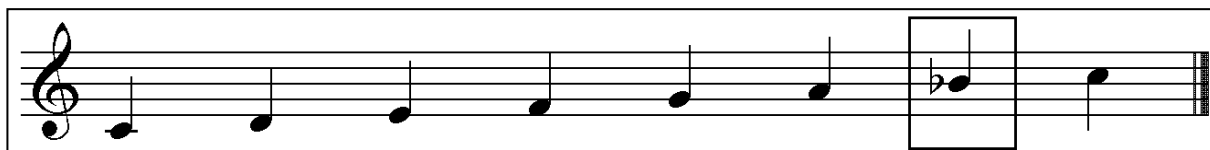
4.5.1 Primeiro momento

A escolha da cantiga de brincar *La Condessa* (ANEXO A), entre tantas cantigas de brincar do *Cancioneiro da Paraíba*, que foram arranjadas pelos alunos da disciplina OBA I (Música) (APÊNDICE G), no semestre em que ocorreu a nossa pesquisa, deu-se pela identificação de um dos alunos com esta cantiga, fato que comprova que o *Cancioneiro da Paraíba* permanece vivo na memória daquele aluno.

A obra *A Tradição Ibérica no Romancero Paraibano* (BATISTA, 2000) traz um estudo acerca de *La Condessa*, cujo *corpus* é constituído de sessenta versões da *cantiga*, recolhidas “[...] nas diferentes regiões paraibanas: Litoral, Agreste, Brejo e o Sertão, cuja microrregião mais explorada foi o Cariri. Entre as localidades pesquisadas, algumas se encontram na fronteira da Paraíba com Pernambuco. O sítio Pau d’Arco é uma dessas localidades pertinentes aos dois Estados” (BATISTA, 2000, p. 28). A autora ganhou pelo trabalho realizado, da Academia Brasileira de Letras, o prêmio João Ribeiro, no ano de 1988.

A partir de então, como nosso foco era o *Cancioneiro da Paraíba*, encontramos lá o registro, em partitura, desta cantiga. Ao cantarolarmos, pela primeira vez, reconhecemos alguns traços melódicos que a incluíam no sistema musical nordestino. Este reconhecimento devia-se à presença de um sistema de escala onde o sétimo grau é abaixado. Vejamos essa questão no registro:

Figura 41 – Registro em partitura da *La Condessa*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Esses traços de nordestinidade se explicam pela utilização do modo nordestino⁴⁰ logo no início dos versos. Em acordo com Wisnik (1989, p. 71), entendemos por modo nordestino como uma organização escalar construída

⁴⁰ Sobre a constituição do modo nordestino, sugerimos ver o trabalho realizado por Vladimir Silva (1995).

[...] artificialmente pelas culturas, e das quais se impregnam fortemente, ganhando acentos étnicos típicos. Ouvindo certos trechos melódicos, dos quais identificamos não conscientemente o modo escalar, reconhecemos freqüentemente um *território*, uma *paisagem* sonora, seja ela nordestina, eslava, japonesa, napolitana ou outra.

Embora no registro de *La Condessa* não contenha as indicações da instrumentação escolhida, bem como os detalhes de como deve ser cantada, especialmente no que se refere ao andamento, vale salientar que essa forma de registro abre-se às diversas interações dadas pelos arranjadores e intérpretes, que fazem escolhas específicas e bem particulares de como cantar, e quais instrumentos podem acompanhar ou não a melodia principal.

A cantiga *La Condessa* apresenta um enunciador coletivo, tendo em vista ser uma construção popular, repassada oralmente através das gerações, carregando de tempos e povos diversos valores considerados verdades universais, como é o caso da união conjugal, no caso, permitida pelos pais e abençoada por Deus.

A espacialização pode ser indicada pela expressão apelativa *Ô de casa*. Está pressuposto um espaço do *aqui* onde acontece o diálogo entre a Condessa e o cavaleiro.

A temporalização está presente nos verbos, tanto na fala da Condessa: *perguntais, quereis*; como na fala do cavaleiro: *mora, vou, cheira, fede, quero*. Esses verbos marcam o tempo presente, ou seja, o *agora*.

Além destas expressões, o pronome *esta* é também indicador de um *aqui* e um *agora*. O discurso simula uma enunciação acontecida no passado e retomada por quem o re(cria).

No final da narrativa, o cavaleiro demonstra que a menina escolhida deve assumir o seu papel de dona de casa, de esposa fiel, cosendo e bordando. A palmatória que era de marfim era para castigar a menina se, por acaso, ela desobedecesse. Quando o cavaleiro diz “[...] palmatória de marfim, que é para bem te castigar [...]”, a palavra “bem” está acompanhada de uma conotação de que o castigo ou bater na esposa era um costume realizado e permitido até mesmo por Deus. Isto está pressuposto quando o cavaleiro diz “[...] do céu há de cair uma agulha e um dedal [...]”. Para o cavaleiro sua união conjugal com a menina estava abençoada por Deus.

Na cantiga de brincar *La Condessa* (BATISTA, 2000), observa-se a repetição (tematização) do arpejo⁴¹ (Bb, Db, F, Ab) do início da cantiga que ocorre de forma variada e

⁴¹ Ver glossário.

com menor tensão na medida em que a distância intervalar das notas do arpejo é menor (Bb, Db, F) e (Bb, Db) no decorrer da música. A *tematização* ocorre, também, com o ritmo que se repete do início ao fim da cantiga com as mesmas células rítmicas. Vejamos na partitura a seguir:

Figura 42 – Cantiga de brincar *La Condessa*

La Condessa

Cantado por Maria da Salete Licarão da Trindade Nogueira,
67 anos, Campina Grande.
Gravado em 06/10/84 por Naldir Café de Oliveira.

Cancioneiro Paraibano

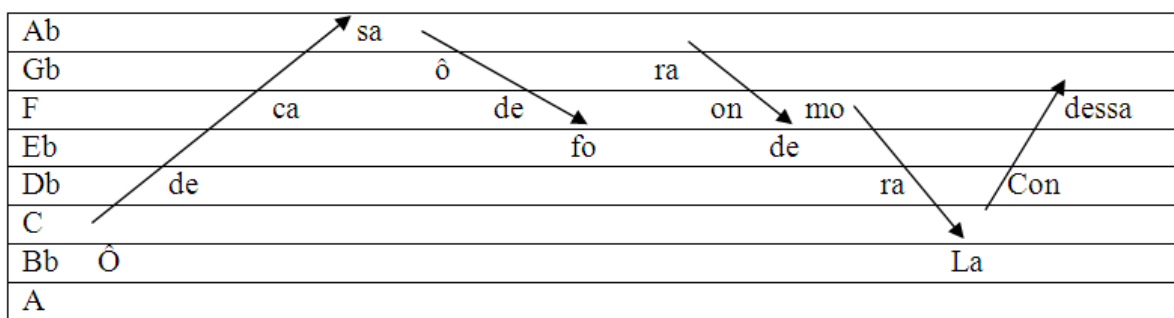
1. Ô de ca - sa, ô de fo - ra on - de mo - ra la con - de - sa Que que - rei com la con - de - sa que por
e - la per - gun - tais Que que - reis com la con - des - sa que por e - la per - gun - tais

Fonte: Partitura digitalizada por Romero Damião. Transcrição de Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo (SANTOS;BATISTA, 1993, p. 25)

Por meio da representação no diagrama⁴² a seguir, onde se estabelece a relação letra/melodia, de imediato observamos que o momento de tensão maior acontece logo no início quando a palavra *casa* atinge o seu pico melódico (*passionalização*).

Parte A

Figura 43 – Análise semiótica de *La Condessa* – Parte A



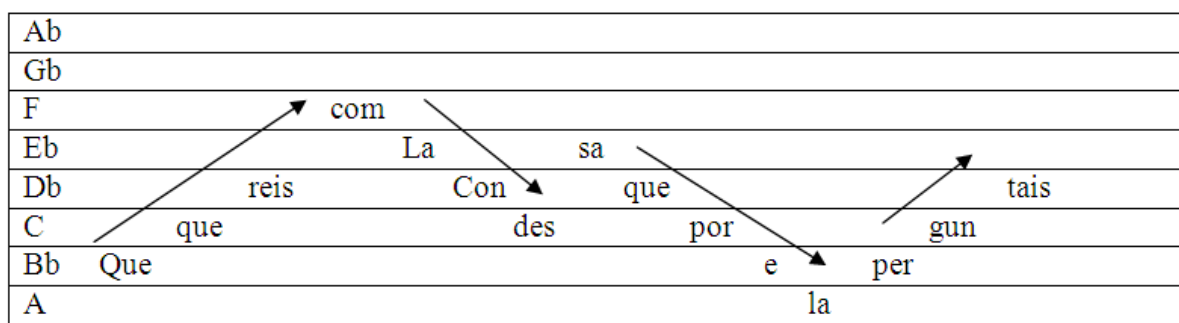
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

⁴² Esse diagrama está baseado no trabalho realizado por Coelho (2005), ao realizar análise semiótica da canção *Já sei namorar*. Segundo o autor, “Esse diagrama dispõe a letra em conjunto com as alturas melódicas (notas musicais) que a manifestam, delineando seus contornos melódicos, sem, contudo precisar a duração das notas. As letras maiúsculas à esquerda são cifras correspondentes às notas implicadas na melodia da canção [...]” (p. 15). As notas da Cantiga de Brincar *La Condessa* são, portanto, representadas: A = Lá, Bb = Si bemol, C = Dó, Db = Re bemol, Eb = Mi bemol, F = Fá, Gb = Sol bemol e Ab = Lá bemol.

Na segunda parte da cantiga, encontramos o procedimento da *figurativização* que consiste na “[...] utilização de elementos que indiciem [...] a fala cotidiana[...]” (COELHO, 2005, p. 15). Esse recurso utilizado, na parte final da *La Condessa*, remete a situações da fala cotidiana por utilizar o tonema ascendente, indicando interrogação ou até mesmo tensão. Observemos abaixo:

Parte B

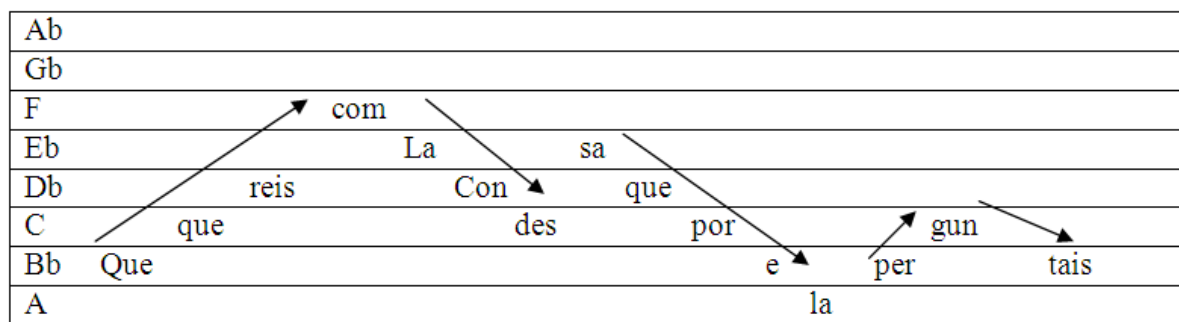
Figura 44 – Análise semiótica de *La Condessa* – Parte B



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Na repetição da parte B, o movimento melódico em direção ao grave, especialmente, por meio do tonema descendente, enfatiza a conclusão do diálogo entre *La Condessa* e o *Cavalheiro Jó*. Obtemos, dessa forma, o procedimento também da *figurativização*. Vejamos:

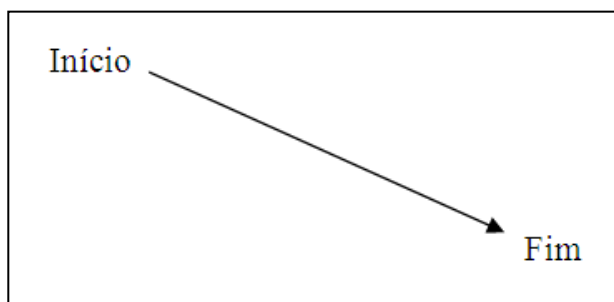
Figura 45 – Movimento melódico parte B



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De forma genérica, poderíamos dizer que a cantiga *La Condessa* pode ser representada pelo gráfico abaixo, indicando o movimento descendente que ocorre no decorrer do discurso musical:

Figura 46 – Representação da Cantiga *La Condessa*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Bastante simples, a estrutura melódica da Cantiga *La Condessa* baseia-se na forma A, B. O ápice da tensão melódica acontece logo no início quando aparece o arpejo com a sétima abaixada que se resolve na escala seguinte por graus conjuntos. A repetição do arpejo ocorre em outros pontos da melodia com menor tensão na medida em que a distância intervalar é menor. A música segue com um ritmo ternário (arpejo) com uma melodia em anacruse no início dos compassos.

A cantiga *La Condessa* se renova a cada performance, a cada ato de enunciação, seja pelas condições espaço-temporais, ou/e pelas variadas interpretações que podem surgir de acordo com as experiências pressupostamente construídas pelo enunciador/enunciatário.

Na última estrofe de *La Condessa*, tem-se uma frase a mais que é cantada quando ocorre a repetição melódica, diferenciando-se das outras. Esse efeito dá-se pelo fato de que, na última estrofe cantada, uma diferença prenuncia a conclusão do diálogo entre *La Condessa* e o Cavaleiro, chamando a atenção para o conteúdo da letra que diz “Palmatória de marfim, que é para bem te castigar”, prenunciando o efeito de sentido de asseveração.

Se analisarmos o ritmo de *La Condessa*, separadamente das alturas, verificamos que há uma similaridade de células rítmicas em outras cantigas, como no caso da cantiga *Menina Moça* (ANEXO O).

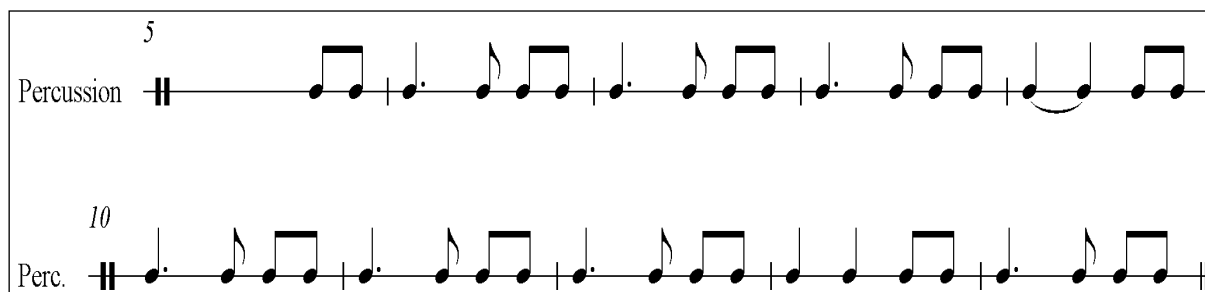
Figura 47 – Partitura do ritmo da cantiga *La Condessa*



Fonte: Partitura digitalizada pela autora. Transcrição de Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo (SANTOS;BATISTA, 1993, p. 25)

Ao retirarmos, também, as alturas do compasso 5 ao 15 da cantiga de brincar *Menina Moça*, veremos que é idêntica a *La Condessa*.

Figura 48 – Partitura do ritmo da cantiga *Menina Moça* (Compassos do 5 ao 15)



Fonte: Partitura digitalizada pela autora. Transcrição de Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo (SANTOS;BATISTA, 1993, p. 25)

Após excluirmos a melodia, tanto de *La Condessa*, como de alguns compassos da cantiga *Menina Moça*, verificamos que, por um lado, o ritmo é o mesmo, mas, por outro, essas canções despidas da letra e melodia, perdem a identidade. Podemos pensar, então, em consonância com Tatit (2007, p. 249), que “[...] a linha da voz, conduzindo os valores melódicos e lingüísticos, continua sendo a única garantia de que se trata da mesma canção” (p. 249).

La Condessa, inscrita no *Cancioneiro da Paraíba*, com registro simples, contendo melodia e letra, escrito unicamente para voz, abre-se para inúmeras formas de arranjo. Aqui, ressalto uma delas, vivenciada em sala de aula em nível de pós-graduação, por ocasião de análise e com finalidade performática, com arranjo para flauta doce contralto, flauta doce soprano, violão e canto (soprano). *La Condessa* foi interpretada por três músicos que acompanhavam o canto ora em parafonia⁴³, ora desenvolvendo temas e partes da cantiga.

Verifica-se que essa cantiga é possuidora de células rítmicas e melódicas capazes de impulsionar o compositor para a realização e desenrolar de outras obras musicais, mantendo relações intertextuais com *La Condessa*.

4.5.2 Segundo momento

Com base no vídeo/enunciado da apresentação final, cena 17 (ANEXO R), ocorrida no auditório da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia, observamos a cantiga *La Condessa*,

⁴³ Ver glossário.

interpretada e arranjada com forma e contorno melódico bem diferentes de *La Condessa* registrada no *Cancioneiro da Paraíba*. Nesse trabalho, os alunos puderam escolher o andamento e determinaram como cantá-la. Essas escolhas constituem uma forma de arranjo, uma vez que decidir o timbre, junto com o andamento, conduz-nos a uma maneira particular de dizer.

Ao discutir sobre a função do arranjador no discurso de produção musical, Peter Dietrich (2008, p. 20) destaca que,

O arranjo não é um processo facultativo, mas sim uma etapa obrigatória, mesmo que a canção seja executada a *cappella*, sem nenhum acompanhamento instrumental. Há que se escolher um andamento, e até mesmo a escolha de não haver acompanhamento já é por si só uma escolha de timbres, e são exatamente essas as atribuições do arranjador. Se for o próprio compositor a fazer essas escolhas, ele é ao mesmo tempo compositor e arranjador.

Com essa experiência, comprovamos que “A partir de uma única composição, podemos ter uma grande diversidade de arranjos e uma infinidade de interpretações” (DIETRICH, 2008, p. 21). Assim, criam-se possibilidades de interação criativa com a cantiga de brincar *La Condessa*.

Fotografia 7 – Apresentação final dos alunos de OBA – Suíte I: introdução



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Na imagem acima, reproduzida a partir do vídeo/enunciado da apresentação final, estão presentes atores/enunciadores que cantam e tocam seus instrumentos. Tem início, assim, a *suíte* com dois atores posicionados um na frente do outro e à frente dos outros enunciadores, portando e tocando suas kalyukas. O enunciator/ator 1 (Ea1) faz um breve solo com a kalyuka, em ritmo acelerado e em forma de diálogo, induzindo a uma resposta do enunciator/ator (Ea2), que responde, fazendo outro contorno melódico. Logo em seguida, em *parafonia*, executam o mesmo *ostinato* com timbres diferentes. Tudo isso acompanhado do enunciator/ator 3 (Ea3) que exerce um papel de acompanhamento da melodia das kalyukas em que percute o mesmo ritmo, porém com intensidade fraca.

A tessitura da kalyuka atinge desde notas graves até notas muito agudas, o que permitiu enriquecer o diálogo entre esses dois atores que anunciam um texto sonoro, um texto musical, provocando, assim, um *efeito de sentido* de introdução (ESi). Para que estivessem – os dois enunciadores/atores (Ea1 e Ea2) – em conjunção com o ritmo executado, utilizaram o sentido da visão. Então, esse recurso de estar um olhando para o outro, certamente, foi pensado, também, para que pudessem fazer o diálogo e executassem o mesmo ritmo posteriormente sobrepostos. Nesse segmento da introdução, obtém-se um grau de tensão maior quando as duas kalyukas aceleram um pouco o andamento até o momento de relaxamento, quando ocorre uma nota curta, acompanhada de um breve silêncio, preparando os enunciatários, no caso específico, o público ouvinte, para o momento final da introdução, o relaxamento, através de uma nota longa.

Para que os atores chegassem a esse nível de conjunção com o ritmo e a melodia executada com as kalyukas, foram necessárias várias ações percorridas durante os ensaios. Os questionamentos surgidos, os obstáculos ultrapassados, tudo realizado com muito empenho, permitiu alcançar um resultado sonoro/musical surpreendente. A busca contínua dos instrumentistas para estarem em acordo entre eles sobre a forma de conduzir o arranjo provocou momentos de discussões, de perda de diferentes ideias.

Fotografia 8 – Apresentação final dos alunos de OBA – Suíte I: parte 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Ainda na parte introdutória, o enunciador/ator 3 (Ea3) percute a lata d'água, acompanhando quase o tempo todo o ritmo executado pelos enunciadores/atores Ea1 e Ea2. Deixando agora de estar em destaque, o Ea1 e o Ea2 integram-se ao grupo de sujeitos/enunciadores. Entra em cena o Ea4, fazendo referência à música espanhola com as sequências harmônicas executadas no violão. Esse segmento é interrompido com a percussão do Ea3 que anuncia algo novo com o ritmo tocado. Logo em seguida, a reiteração de células rítmicas dadas pelo Ea3 aponta para o gênero bolero, sendo acompanhado depois pelo violão que sustenta o campo harmônico, o qual os enunciadores/cantores devem seguir.

No próximo segmento, sustentados pela percussão, pandeiro, lata d'água e peneiras (FIGURA 49) executados pelos enunciadores/atores (FOTOGRAFIA 9), respectivamente, Ea8, Ea3 e Ea6, e pelo violão tocado pelo Ea4, os enunciadores/atores interpretam *La Condessa*, cantando em outro campo harmônico e com outro contorno melódico, diferente da melodia da *La Condessa* inscrita no *Cancioneiro da Paraíba*. Constata-se, no entanto, a permanência do diálogo estabelecido entre o cavalheiro figurativizado no enunciador/ator Ea1 (Voz masculina) e a condessa, *figurativizado nos enunciadores/atores* Ea2, Ea3, Ea5, Ea6, Ea7e Ea8 (vozes femininas) que respondem, em *uníssono*, as perguntas do cavalheiro.

Figura 49 – Peneiras

Fonte: Feliz (2002, p. 100).

Fotografia 9 – Apresentação final dos alunos de OBA – Suíte I: parte 2

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

As reiterações melódicas realizadas pelos sujeitos enunciadorees acontecem durante todo o canto que acompanha a letra de *La Condessa*, apenas com uma ressalva – a retirada da última estrofe, que é substituída pela letra de *Rica-Rica*, mas mantendo o mesmo contorno melódico nesse segmento – o que afirma uma cantiga grafada na forma ABB', como mostra as figuras a seguir:

1. Ô de casa, ô de fora, onde mora La Condessa?
Que quereis com La Condessa que por ela perguntais? (BIS)
2. Senhor rei mandou dizer que das três filhas que tivesse,
lhe mandasse uma delas, para Jó casar com ela. (BIS)
3. Eu não dou a minha filha, no estado que elas estão,
nem por ouro, nem por prata, nem por sangue de Aragão. (BIS)
4. Tão contente que viemos, tão triste que vou voltando,
as filhas da La Condessa, nenhuma nós arranjam. (BIS)
5. Volta, volta cavalheiro, para ser homem de bem,
entra aqui neste convento, escolha a que te convém. (BIS)
6. Esta cheira, esta fede, esta é a flor de laranjeira,
esta mesmo que eu quero para ser minha companheira. (BIS)
7. **Senta aí, bela menina, a coser e a bordar,
que do céu há de cair uma agulha e um dedal,
palmatória de marfim, que é para bem te castigar.**

(SANTOS; BATISTA, 1993, p. 110)

Nesse segmento de passagem para a cantiga *Rica-Rica*, observamos uma mudança imediata, de um trecho melódico passional, para uma nova melodia tematizada, utilizando-se a terminologia de Tatit. Isso ocorre pela reiteração de células rítmicas, executadas em andamento acelerado, além da mudança do modo menor para o modo maior. Dessa forma, os atores/intérpretes retomam a melodia de *Rica-Rica* tal qual está inscrita no *Cancioneiro da Paraíba*. No entanto, das vinte e sete estrofes da cantiga *Rica-Rica*, são cantadas apenas dez, com algumas pequenas modificações na letra. Tudo isso foi operacionalizado para que a suíte não ficasse demasiadamente longa e saturada pelas repetições.

Figura 53 – Mudança de modo

| |
|-----------|
| |
| |
| F po- bre |
| E bre bre |
| D po- |
| C po- |
| B sou |
| A Eu |

Modo menor: Am. Andamento: desacelerado.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 54 – Mudança de modo

| |
|--------------------|
| |
| |
| F# bre |
| E pobre, po- pobre |
| D |
| C# sou |
| B |
| A Eu |

Modo maior: A. Andamento: acelerado.

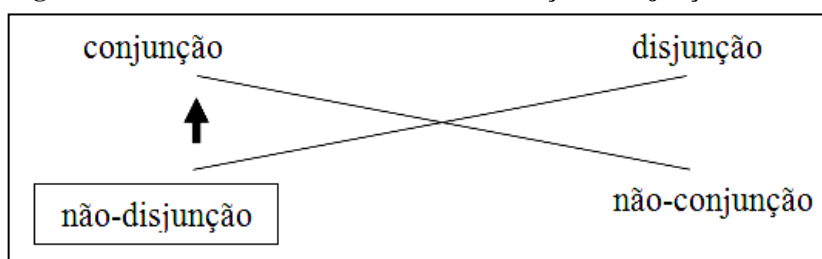
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Durante os ensaios, observamos que nem todos os enunciadores/intérpretes

permaneciam no mesmo campo harmônico. Uma solução encontrada foi colocar, em cada grupo, um violonista, a fim de contribuir para que todos os atores permanecessem no mesmo tom. Reiteramos que não escolhemos o aluno pelo fato de possuir um pendor especial para o canto, ou seja, pelo “dom” que possuía de cantar com perfeição. A escolha recaiu sobre aquele que queria cantar, independentemente de ser um excelente cantor. Como todos deveriam participar, então, não houve seleção e classificação de vozes. Procuramos sempre um tom que fosse agradável a todos.

Assim, o percurso dos enunciadores, delineado a seguir, pode explicar a situação da turma no momento inicial de disjunção e o seu caminhar em direção à conjunção.

Figura 55 – Percurso dos enunciadores em direção a conjunção



Fonte: TATIT (2001, p.86).

A cantiga *La Condessa* e a cantiga *Rica-Rica* possuem, em comum, o fato de terem sido elaboradas em forma de diálogo – perguntas/respostas. Destaca-se, na suíte, uma espécie de continuidade do diálogo iniciado entre o cavalheiro – *Jó* e a *La Condessa*, que é imediatamente relacionado com o diálogo estabelecido em *Rica-Rica*, permitindo uma mudança rápida. Toda a suíte ganha, assim, uma espécie de unidade, de conjunção entre a letra e a melodia. Elaborar uma suíte nesse nível de criação exigiu dos enunciadores/arranjadores um olhar tanto para o plano da expressão como para o plano do conteúdo.

Ressaltando a questão pancrônica, observa-se, na análise dessa cantiga, que existe uma modificação muito clara realizada pelos enunciadores envolvidos no processo, não só no final, quando fazemos a suíte com a cantiga *Rica-Rica*. *La Condessa* adquire novos arranjos a cada momento, a cada aula, provocados pela criatividade dos enunciadores. Desde o início da suíte até o final, o processo perpassa por vários momentos de variação, como mostra o quadro a seguir:



Quadro 9 – Quadro comparativo entre o primeiro experimento e a apresentação final

| Primeiros Experimentos | Apresentação Final |
|---|--|
| 1. Presença de três atores | 1. Presença de oito atores |
| 2. Discussões em torno: a) de como cantar <i>La Condessa e Rica-Rica</i> em forma de <i>suíte</i> . b) de quais instrumentos seriam utilizados no arranjo | 2. Final definido em que os atores retomam o início da peça fazendo referência aos gestos corporais iniciais |
| 3. Iluminação natural | 3. Iluminação artificial em cores |
| 4. Local: sala de aula | 4. Local: auditório da UAAMI |
| 5. Figurino: espontâneo – roupas comuns do dia a dia | 5. Figurino: pré-determinado – uma aluna colocou um adereço na cabeça, enquanto os outros usavam roupas comuns do dia a dia. |
| 6. Instrumentos utilizados: primeiros experimentos sem instrumentos, depois, introdução do violão e instrumento de percussão | 6. Instrumentos utilizados: duas Kalyukas, um pandeiro, uma lata d'água, peneiras e um violão |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

De maneira geral, entretanto, a cantiga parte de um andamento acelerado, passa por um momento de desaceleração até retomar a aceleração final onde entra o movimento corpóreo, levando o ouvinte a uma nova escuta que mexa com o corpo. Entram em jogo as outras linguagens como a dança (gesto ritmado) e a visão.

Quadro 10 – Quadro demonstrativo do percurso do andamento da *suíte*

| | | | |
|-----------|---|--|-----------|
| Andamento | Acelerado  | Desacelerado  | Acelerado |
|-----------|---|--|-----------|

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Logo após, no texto marcado abaixo, aceleram o andamento em outro tom diferente do anterior. O fato de os atores, nesse segmento baterem palmas, demonstram alegria, em consonância com o final da letra que diz “Vamos fazer uma festa juntos”.

4.6 Camélia

4.6.1 Primeiro momento

Figura 56 – Cantiga de brincar *Camélia*

Camélia

Cantado por Ma. José Cordeiro, 82 anos, Boqueirão.
Gravado em 12.05.84 por Ma. de Fátima Batista.

6 1. Lá na al de-ia flo-riu u-ma ro-sa. É Ca-mé-lia lin-da deen-can-tar. É tão po-bre, tão po-bre Ca-mé-lia. Que ha-bi-ta nos cam-pos sem lar. Dor-me Ca-mé-lia. Que no

11 S. céu já se mos-trao-lu-ar. Dor-me Ca-mé-lia. E um an-jo vem te em-ba-lar

Fonte: Partitura digitalizada pela autora. Transcrição de Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 154).

A cantiga de brincar *Camélia*, gravada pela professora Dra. Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista, no ano de 1984, está registrada no *Cancioneiro da Paraíba* (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 154), de maneira geral, sob a forma AB. Como em todas as cantigas, não há indicação de andamento. Este fato deixa ao intérprete a escolha do mesmo. Inscrita em Fá maior (F) e de contorno melódico bastante peculiar, leva o ouvinte a perceber diversos graus de tensão e relaxamento. Veremos como se dá essa questão, ao observarmos a cantiga com um olhar mais próximo, mais detalhado sobre sua melodia, como nos mostra a figura:

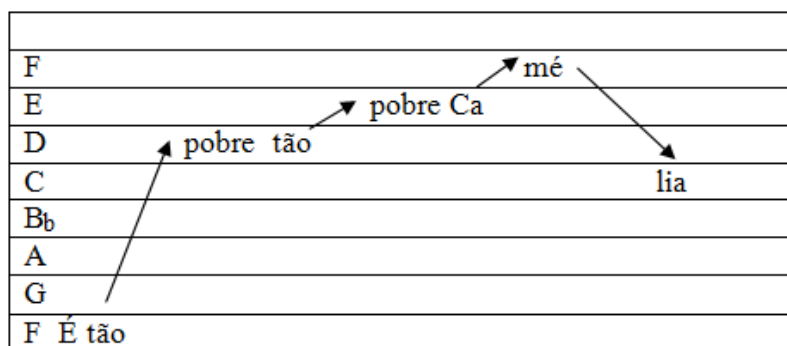
Figura 57 – *Camélia* - Parte A

| | |
|-----------|-------------|
| D | |
| C | |
| B \flat | |
| A | de |
| G | na al ia |
| F | Lá flo rosa |
| E | ril ma |
| D | u |
| | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Esse segmento, que chamaremos de A, acontece em graus conjuntos, ou seja, pela proximidade de uma nota da outra, associada ao andamento desacelerado. Ainda, nesse segmento, há uma forma de compensação da ascendência melódica com a descendência, culminando com um tonema ascendente e sustentado pelo alongamento da vogal ‘a’, que diz que algo está por vir. Esse segmento é reiterado por mais uma vez, até quando acontece a passagem para um novo segmento por um salto intervalar abrupto. Observe a figura a seguir:

Figura 58 – Camélia - Parte B

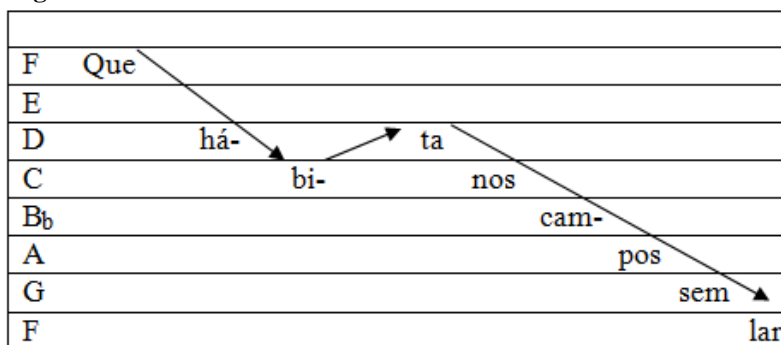


Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Esse salto intervalar é um recurso que provoca, no enunciatário, um grau de tensão maior, chamando a atenção para uma nova situação de passionalização, de disjunção do enunciador com o objeto de valor, no caso, a riqueza. Isto é enfatizado, ainda, pela repetição da letra “tão pobre, tão pobre”, em duas alturas diferentes e ascendentes até chegar ao pico de tensão maior que coincide com a sílaba tônica do nome Camélia, fato que é atenuado, imediatamente, pelo salto intervalar descendente e pelo tonema descendente.

Em direção à parte B', o contorno melódico acontece em direção ao grave, concluindo a estrofe com o tonema asseverativo. Vejamos:

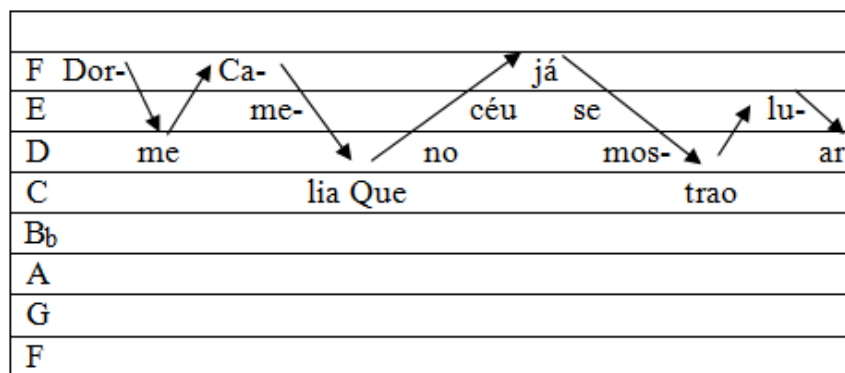
Figura 59 – Camélia - Parte B'



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A passagem da parte B' à C dá-se por meio de um salto intervalar de oitava, o que indica um processo de passionalização. A melodia permanece na região de tessitura aguda, provocando graus de tensividade. Isso pode ser observado na figura abaixo:

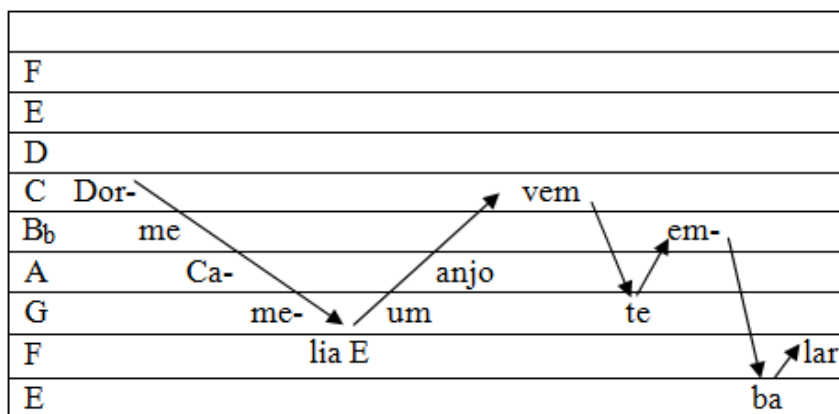
Figura 60 – *Camélia* - Parte C



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Ao contrário da melodia anterior, a parte D, desenvolve-se numa região grave, corroborando com a letra que diz *dorme Camélia, e um anjo vem te embalar*. Vejamos:

Figura 61 – *Camélia* - Parte D



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Lembramos que todos os tonemas encontrados nos finais das frases, segundo Tatit, são procedimentos de figurativização. Uns provocam no ouvinte a sensação de que algo está por vir e outros a ideia de conclusão. Na cantiga *Camélia*, estão presentes os tonemas que se seguem: Partes A, B e C (tonemas suspensivos) e Partes B' e D (tonemas asseverativos).

4.6.2 Segundo momento

Os instrumentos percussivos utilizados no arranjo foram adquiridos na feira central de Campina Grande, o que promoveu a construção de um arranjo com timbres da região. Os materiais já bem conhecidos por músicos, como a quartinha, por exemplo, foram enriquecidos com a cia de couro e o pilão de alho, além da cabaça com sementes, assim como mostram as figuras abaixo. Vale lembrar, ainda, a utilização do violão, que nesse caso exerceu importante papel, seja como acompanhamento da melodia, seja como solista com melodias próprias, referentes à introdução ou ao segmento de passagem de uma cantiga para outra. Não caberia aqui nos estender sobre a história do violão, até porque não é propósito nesse trabalho, mas vale registrar que, em todas as turmas de OBA I (Música), existe sempre um bom número de alunos que tocam violão. Esse fato colabora com as atividades que incluem o canto. Assim, distribuímos os grupos de forma tal que, em cada um, houvesse sempre um aluno violonista.

Fotografia 10 – Cabaça com sementes



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 11 – Pilão de Alho



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 12 – Cia de couro



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 13 – Quartinha



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Aprender a cantar *Camélia* exigiu vários ensaios para acertos, tanto do tom, quanto para fazer a suíte com *O cravo e a rosa*. No primeiro caso, a alteração ocorreu em virtude da extensão vocal dos alunos que eram, na maioria, homens. Antes mesmo de analisarmos a produção final, o vídeo/enunciado da apresentação, cena 18 (ANEXO R), vale salientar o processo percorrido durante os ensaios.

O fato de ter um aluno no grupo com experiências como “performer” – violão – facilitou o processo de construção do arranjo, pois ele ora exercia o papel de acompanhamento da melodia, ora realizava variações, muitas vezes, de improviso e, posteriormente, estabelecidas no arranjo. Ele atuou como coadjuvante de todos os enunciadores.

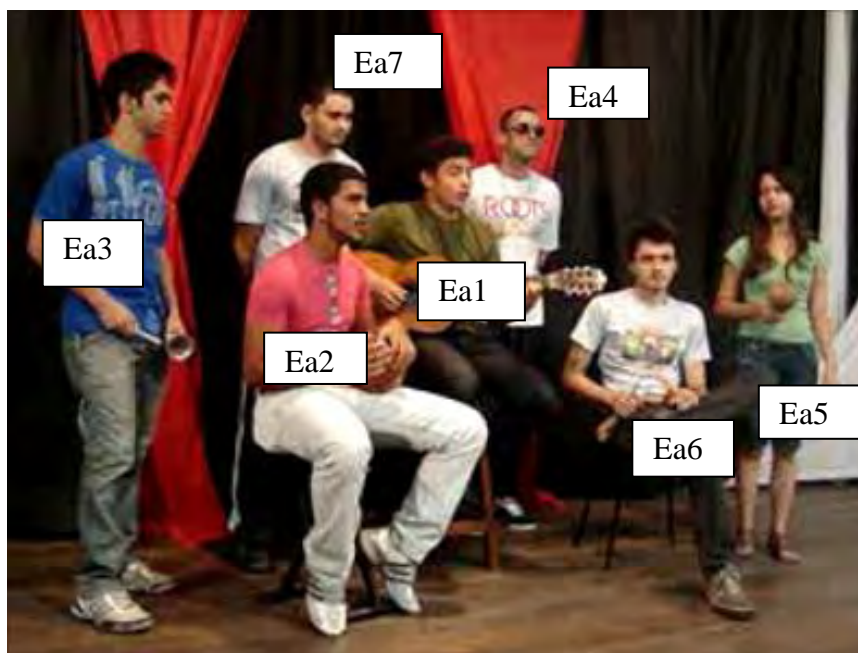
Percebemos, claramente, essa questão, logo no início da suíte, quando o violonista introduz algumas referências à melodia da cantiga *Camélia*. Acompanhada com quartinha, pilão de alho e percussão corporal, executados, respectivamente, pelos enunciadores/atores Ea2, Ea3 e Ea7, a cantiga reveste-se de um colorido especial na suíte, anunciada no arranjo como parte introdutória. Vale lembrar que o Ea3 percute o pilão, acentuando o início de cada compasso.

Após o segmento de introdução, o Ea4 canta, como solista, a primeira estrofe, seguido pelo Ea1, Ea2, Ea3 e, agora, pelo Ea5, que percute a cabaça, realizando a pulsação da cantiga.

E, para incrementar ainda mais o arranjo da *Camélia*, em contratempo, o Ea6 percute a cia de couro. Cada novo ator que entra em cena, ou, na cena musical, chama a atenção do enunciatário/ouvinte para algo novo.

Para contrastar com o Ea4 (solista), no refrão, os atores cantam – com exceção da voz feminina, representada pelo ator Ea5 .

Fotografia 14 – Apresentação final – Suíte: *Camélia* e *O Cravo e a Rosa*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

O canto, sempre intercalado entre o Ea4 e os outros enunciadores que fazem o papel do coro acompanha todo o espetáculo semiótico da cantiga. O refrão, reiterado melodicamente em coro, desenvolve-se com algumas pequenas variações realizadas pelos alunos.

Cada grupo teve a oportunidade de se apresentar duas vezes como forma de permitir um breve relaxamento entre eles. No caso específico desse grupo, durante a primeira apresentação, tanto o solista como os demais atores modificaram toda a letra da canção. Esse fato proporcionou a descontração, o riso entre eles. Ficou, então, permitida uma segunda apresentação, na qual eles resolveram colocar a letra da canção numa estante de partitura, e alguns atores trocaram seus lugares. O interessante foi acompanhar as discussões em torno dos pequenos problemas e as soluções apresentadas pelos alunos. Essa é uma das características da disciplina OBA I (Música): a possibilidade de discussão.

4.7 *Ci Ci, Laranjinha*

4.7.1 Primeiro momento.

Figura 62 – Cantiga de brincar Ci Ci, Laranjinha

Ci Ci, Laranjinha

Cantado por Maria Vicência da Costa, 53 anos, Campina Grande.
Gravado em 23.09.84 por Nadir Café de Oliveira.

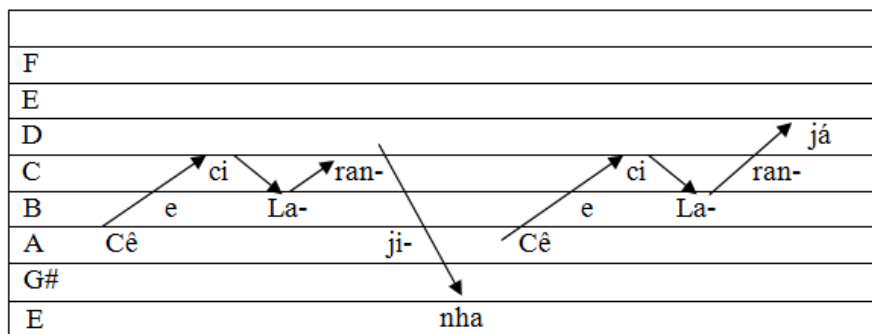
Cê i ci La-ran - ji-nha Cê i ci La-ran - já Cê i ci cor-dão de ou-ro na pre-sen-ça de a - mar.

Fonte: Partitura digitalizada pela autora. Transcrição de Maria Alix Nóbrega Ferreira de Melo (SANTOS; BATISTA, 1993, p. 182).

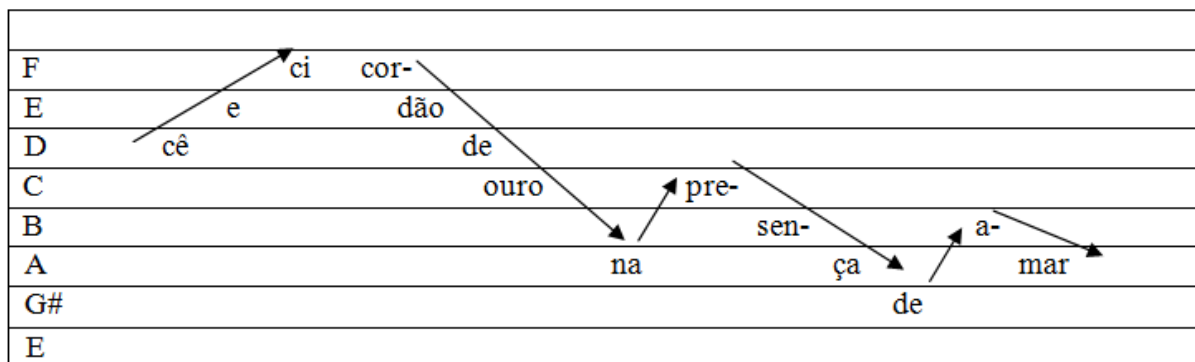
Escolhida como ponto de partida para a realização da suíte analisada mais adiante, *Ci Ci, Laranjinha*, presente no *Cancioneiro da Paraíba*, foi gravada e recolhida por Nadir Café de Oliveira no ano de 1984. Cantada por Vicência da Costa, na época com cinquenta e três anos, a melodia registrada numa região grave indica-nos que, talvez, a informante tivesse a voz com a tessitura estendida para o grave, assim como na classificação de vozes: contralto.

Tanto o refrão como as estrofes possuem o mesmo contorno melódico. Mas, observamos que a melodia tem duas frases distintas: a primeira desenvolve-se numa região mais grave e culmina no pico de tensão maior com o tonema suspensivo; a segunda desenvolve-se numa região mais aguda e descendentemente chega ao tonema asseverativo, de conclusão. As figuras a seguir, ilustram essa questão:

Figura 63 – *Ci Ci, Laranjinha* - Parte A



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 64 – *Ci Ci, Laranjinha* - Parte B

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

O segundo segmento da melodia se apresenta numa região mais aguda e, logo em seguida, ocorre uma descendência asseverativa para o grave, até chegar, novamente, ao repouso, ao tom inicial, sustentado pela nota fundamental “Lá”. Uma característica é observada na letra das estrofes dada pela repetição da palavra “Lá”, complementado na segunda e terceira estrofes pela frase “Lá vem a lua saindo”. Então, podemos dizer que o ataque, ou seja, o momento musical inicial das estrofes ocorre com a sílaba “Lá”, diferenciando-se, assim, do refrão. A letra das estrofes ilustra bem essa questão discutida:

1. **Lá** detrás da sacristia, tem um pé de tororó,
Quem quiser mangar de mim, vá mangar da sua avó.
2. **Lá vem a lua saindo** por detrás da sacristia,
Dei no cravo, dei na rosa, dei no amor que eu queria.
3. **Lá vem a lua saindo**, redonda como um botão,
Não é lua, não é nada, é os olhos do João.

Vale salientar que os finais das frases também possuem uma rima específica: **tororó/avó**; **sacristia/queria**; **botão/João**.

4.7.2 Segundo momento.

Fotografia 15 – Apresentação final dos alunos de OBA I (Música) – Suíte: *Ci Ci, Laranjinha, Alecrim do Campo e Escravos de Jó*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

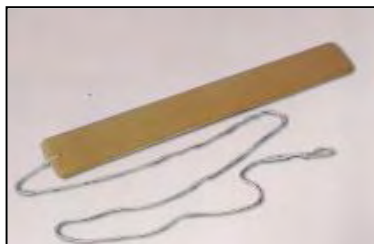
A suíte tem início com o enunciador/ator 1 (Ea1) girando o chama-alma que produz um som bastante grave e alternante, cena 19 (ANEXO R). Sobrepondo-se ao som desse instrumento, o enunciador/ator 2 (Ea2) executa o *uá-uá* (FOTOGRAFIA 18), instrumento construído com uma única corda esticada e amplificado por uma lata presa na ponta. O som é produzido pela batida de um palito de churrasco na corda. É pertinente dizer que, quando o instrumento é apoiado no abdômen, o som é alterado, lembrando um berimbau de lata. Logo em seguida, o enunciador/ator 3 (Ea3) sopra o apito juntamente às kalyukas tocadas pelos enunciadores/atores 4 (Ea4) e 5 (Ea5). Os referidos instrumentos ora apresentados e adicionados gradativamente, geraram uma massa sonora específica, o que sugere uma introdução ao arranjo.

Fotografia 16 – Apito



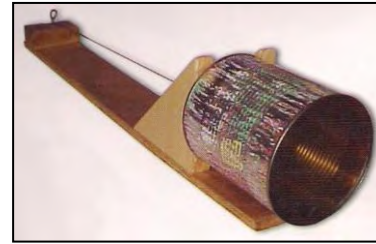
Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 17 – Chama-Alma



Fonte: Feliz (2002, p. 92).

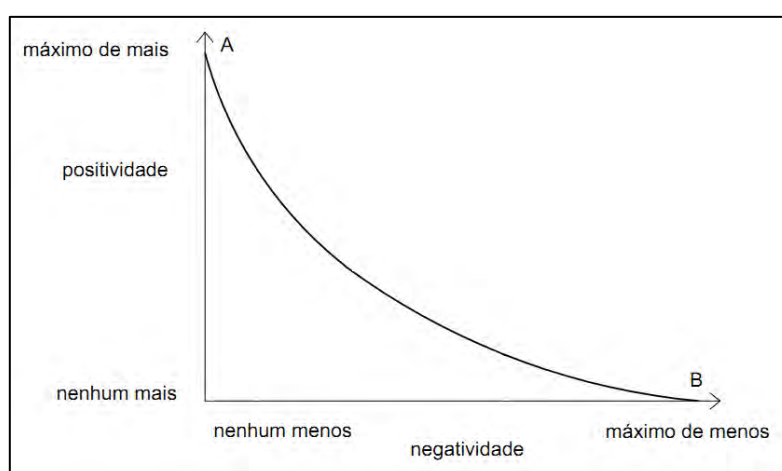
Fotografia 18 – Uá uá



Fonte: Feliz (2002, p. 33).

Assim como os atores-intérpretes adicionaram os instrumentos um a um ao arranjo, gradativamente, também se deu a saída deles: primeiro, o Ea1 silenciou o chama-alma; segundo, o Ea4 e o Ea5 pararam de tocar as kalyukas, respectivamente; terceiro, o Ea3 suspende o som do apito. Ao contrário dos outros, o Ea2 permanece tocando o uá-uá e com intensidade fraca, junto com o Ea6 que executa o violão, apresentando, dessa forma, o segmento de passagem para o canto. Esse segmento de passagem se diferencia do segmento de introdução pelo fato de ter ritmo métrico, dado pelo Ea6 e pelo Ea2. Vejamos o gráfico seguinte:

Figura 65 – Gráfico da positividade e negatividade



Fonte: reelaborado pela pesquisadora com base em Tatit (2009, p.51)

Com base na figura acima, verifica-se um ápice de tensão representado pelo ponto A, ou seja, a tensão máxima de mais. Por outro lado, representando a atenuação da massa sonora, tem-se o ponto B, no entanto, entre A e B existiram graus de tensão.

O canto do refrão, anunciado como primeiro segmento melódico, é realizado pelos enunciadores/atores Ea6 e Ea5. Na sua reiteração, no entanto, todos os enunciadores/atores Ea6, Ea5, Ea3 e Ea1 – de voz feminina – cantam, diferenciando-se com um coro maior nas repetições do refrão. É interessante perceber que, durante todo o canto de *Ci Ci, Laranjinha*, os instrumentos que fazem parte do arranjo são apenas dois: o violão e o uá-uá. Estes cumprem muito bem o papel de coadjuvantes no que se refere ao ritmo e à harmonia. Como em outras suítes analisadas, o violão exerce o papel de passagem de uma cantiga a outra, preparando os atores para mudança de tom.

Para que a suíte não ficasse demasiadamente longa, foi cantada apenas uma estrofe com seus respectivos instrumentos e atores envolvidos no processo desse arranjo:

Quadro 11 – Quadro demonstrativo do arranjo de *Ci Ci, Laranjinha, Alecrim do Campo*

| | |
|--|--|
| Ci Ci, Laranjinha Refrão { Cê i ci, laranjinha, ci ci laranja, Cê i ci cordão de ouro, (BIS) Na presença de amar | 1ª. Vez – a6+a5(canto) 2ª. Vez – a6+a5+a3+a1(canto) Instrumentos: violão + uá-uá |
| 1. Lá detrás da sacristia, tem um pé de tororó, Quem quiser mangar de mim, vá mangar da sua avó. | Instrumentos: violão + uá-uá Canto: a6+a5 |
| Ci Ci, Laranjinha Refrão { Cê i ci, laranjinha, ci ci laranja, Cê i ci cordão de ouro, Na presença de amar | 1ª. Vez – a6+a5+a3+a1(canto) Instrumentos: violão + uá-uá |
| Segmento de passagem realizado pelo violão | |
| Alecrim Do Campo Alecrim, Alecrim dourado Que nasceu no campo Sem ser semeado | 1ª. Vez – a6+a5(canto) 2ª. Vez – a6+a5+ a3+ a1 Instrumentos: violão + ratak de bambu |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Os instrumentos percussivos, de maneira geral, permitem o desenrolar do ritmo por possuírem um som sem muita duração, ou ainda, seco, corroborando com o surgimento de gêneros como o samba e tantos outros.

Percebe-se, no arranjo ora analisado, certa unidade no que se refere ao acompanhamento, tanto do canto, quanto dos instrumentos percussivos. Desta forma, temos, no arranjo, dois atores/cantores e dois instrumentistas, que tocam em *Ci ci, Laranjinha*, o violão e o uá-uá e, em *Alecrim do Campo*, o violão e o *ratak de bambu*.

Fotografia 19 – Ratak de bambu

Fonte: Feliz (2002, p.56)

O que se percebe é o fato de as variações ocorrerem, tanto no tom quanto no

andamento. A primeira, com andamento lento e tom menor, nos remete a Tatit quando este diz que as canções passionais possuem andamento lento, de maneira geral. A segunda, já com tom maior e andamento mais acelerado, leva o enunciatário/ouvinte a situações de tematização.

Ao final da cantiga *Alecrim do Campo*, os enunciadores/atores Ea6, Ea5 e Ea1 realizam pequenas variações com “é o a... é o *Alecrim*”, improvisando um pequeno diálogo. Nesse momento, o ator a4 retoma a kalyuka com um breve toque, sobrepondo o diálogo mencionado.

Para introduzir, então, a última cantiga *Escravos de Jó*, o enunciadador/ator Ea6 anuncia um ritmo acelerado no campo harmônico de G maior.

Os enunciadadores/atores Ea3 e Ea1, nesse último segmento, sentam-se no chão de pernas cruzadas, um de frente ao outro, e retomam a brincadeira bastante conhecida entre educadores musicais, que consiste em passar um objeto qualquer, em círculo, marcando o primeiro tempo de cada compasso. No caso analisado, os objetos passados de um para o outro foram quengas de coco que, quando percutidas no chão, produzem um som forte.

Fotografia 20 – Posição dos enunciadadores/atores no segmento final da suíte



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Fotografia 21 – Quengas de coco



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Acompanhando esse segmento, ainda, os enunciadadores/atores Ea4 e Ea2, com a mão direita, batem sobre o peito. O Ea4 faz a pulsação da cantiga e o Ea2 marca o tempo forte do compasso, colaborando com a suíte que, nesse segmento, pela própria situação de

tematização, leva os atores/enunciadores a cantarem e percutirem com mais intensidade, atingindo assim um clima de tensão maior que é atenuado com o final da suíte com vozes sobrepostas e com alongamento de vogais. A letra da cantiga *Escravos de Jó* é reiterada algumas vezes e sobrepostas ao final, como segue no quadro:

Quadro 12 – Quadro demonstrativo do arranjo de *Ci Ci, Laranjinha, Alecrim do Campo*

| | |
|--|---|
| Escravos de Jó, Jogavam o caxangá | Ea6 (Violão) + Ea5 e Ea6 (canto) |
| Escravos de Jó, Jogavam o caxangá | Ea6 (Violão) + Ea1 e Ea3 (canto e percussão executada com quengas de coco) Percussão corporal (Ea4 e Ea2) |
| Tira, bota Deixa o Zebelê ficar | Ea6 (Violão) + Ea1+Ea3+Ea5+Ea6 (canto) Percussão corporal (Ea4 e Ea2) |
| Guerreiros com guerreiros, Fazem o zig , zig , zá | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Durante a brincadeira, nas palavras “tira, bota”, os enunciadores/atores Ea1 e Ea3 fazem o gesto de levantar as mãos, tirando a quenga de coco do chão e, logo em seguida, fazem o gesto contrário, colocam as quengas de volta no chão. Assim, o gesto de levantar o braço e abaixar logo em seguida traduz a linguagem verbal na linguagem visual. Dessa mesma forma, acontecem gestos diferenciados, imitando o vai e vem das palavras “zig, zig, zá”.

Para finalizar a suíte, o enunciador/ator Ea6 improvisa e faz sobreposições, cantando pequenos trechos da cantiga como “deixa ficar” e “zig, zig, zá” com melodias diferentes da original, ao tempo em que o Ea1 e Ea3 repetem várias vezes “guerreiros com guerreiros fazem zig, zig, zá”, percutindo as quengas de coco no piso de madeira. Percebemos, ainda, a participação do Ea2 que, além de percutir o corpo, executa o *ratak de bambu* (FOTOGRAFIA 19, p.124), fazendo o acento das palavras zig, zig, zá. Vejamos esse segmento na figura:

Figura 66 – Segmento executado pelo Ea2, acompanhado do canto

Canto

Percussão (Ratak de Bambu)

zi - g zi - g zá

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

A suíte tem por finalização o alongamento da vogal da palavra zá, acompanhada pelo enunciador/ator Ea6, que executa o acorde⁴⁴ de Sol maior (G) com intensidade forte, além dos enunciadores/atores Ea1 e Ea3, que sobrepõem o trecho indicado:

Figura 67 – Segmento executado pelos Ea1 e Ea3

Quengas de coco

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Vale salientar, ainda, que o Ea6 conclui a suíte, após o tonema, tocando o violão, como solista, em ritmo acelerado e em técnica de rasqueado, o que constitui numa maneira de executar o violão, tocando todas as cordas com movimento ascendente ou descendente. Dessa forma, o som do violão permanece ecoando por alguns segundos, enquanto os enunciatários/ouvintes aplaudem os atores que começam a se retirar do palco.

Nesse arranjo, *Ci ci*, *Laranjinha*, *Alecrim do campo* e *Escravos de Jó* adquirem nova roupagem e ganham sonoridade expressa através dos vários atores que cantam e tocam seus instrumentos. Poderíamos dizer que essas cantigas ganham vida(sonora), ou seja, saem da partitura e são renovadas a cada ato de performance.

⁴⁴ Ver glossário.

5 CONCLUSÃO

A enunciação das parlendas e cantigas constituiu um verdadeiro espetáculo semiótico porque reuniu várias linguagens: o canto, o gesto e a linguagem verbal, além da visualização que foi atribuída à interpretação do enunciatário.

Desde o simples ato de caminhar pela sala, falando parlendas, até composições mais complexas, *O Cancioneiro da Paraíba* foi um meio eficaz para aquisição da linguagem musical, especificamente, para apreensão dos conceitos rítmicos que permeiam o início de um processo de musicalização orientado – pulsação, ritmo real, *ostinato*.

A utilização das parlendas e cantigas, além de promover o jogo e a brincadeira, é bastante apropriada para arranjos e composições coletivas, por propiciar um leque enorme de trabalho rítmico/melódico/gestual. As cantigas e parlendas do *Cancioneiro da Paraíba*, na disciplina OBA I (Música), do curso de Arte e Mídia da UFCG, permitiram aguçar processos de criação coletiva e, conseqüentemente, promoveram a discussão e o conhecimento da alteridade. Estes experimentos ocorridos em nível sonoro/musical podem ser aplicados em diversos contextos socioculturais.

Ressaltamos, também, as possibilidades de variação nas realizações textuais. Dizemos realizações porque cada linguagem (verbal ou não) tem seu próprio texto, separado dos demais, embora o espetáculo que reúne as várias linguagens parece-nos uma coisa só.

Observamos nos vídeos/enunciados dos experimentos as possibilidades de interação com o conhecimento musical dos alunos. Foi preciso conhecer o perfil musical do cotidiano dos alunos, a fim de estabelecer pontes entre o professor/enunciador e os alunos/enunciatários. Estes, por vezes, também trocam de papéis no processo de ensino/aprendizagem. Os alunos passam a ser os enunciadores e o professor o enunciatário. E, nesse jogo, abrem-se espaços para trabalhos de criação coletiva, no caso, de criação musical.

Foi possível observar que os experimentos com as parlendas, inicialmente, propiciaram um largo campo de experimentações, associado aos sons do corpo – voz e percussão corporal. Estas atividades serviram também como preparação para os arranjos efetuados com as cantigas do *Cancioneiro da Paraíba*. Todos os experimentos ocorreram de forma gradativa, a fim de levar o aluno a apreender os conceitos musicais constantemente reiterados.

Todos os trabalhos realizados com as parlendas *Hoje é Domingo* e *O Carrapixo* foram, predominantemente, dirigidos pela professora/pesquisadora, embora a participação dos alunos

tenha sido continuamente requisitada. Esse processo é adotado por muitos educadores que, ao iniciar uma oficina, num primeiro momento, propõem atividades orientadas de preparação à criação.

A maioria das cantigas de brincar do *Cancioneiro da Paraíba* tem melodias pequenas e simples, assim como em *Ci Ci, Laranjinha*. Isso facilita o jogo e a brincadeira e, também, a aprendizagem da melodia e da letra. Embora numa situação de performance possa ser reiterada várias vezes, nunca é igual, pois o tempo e o espaço já não são os mesmos. Há que se considerar, ainda, que a voz do enunciador/intérprete é renovada e transformada e o enunciatário também a escuta sempre nova.

Observamos que, na maior parte das cantigas arranjadas em forma de suíte, havia sempre algum(ns) ator(es) que estavam em disjunção com o campo harmônico da suíte. Esse foi um desafio assumido por parte dos professores/mediadores. Os alunos participaram sem que houvesse seleção de vozes. Assim, todos puderam cantar a seu modo, embora tivéssemos a consciência das necessidades de aprimoramento vocal dos alunos. Algumas vezes, tentamos melhorar essa questão, fazendo troca de alunos nos trabalhos com as cantigas. Nesse ínterim, também, recorremos ao perfil musical dos alunos para que pudessem dar contribuições aos grupos. Então, em cada grupo, a presença de um violonista se fez necessária.

Nos experimentos observados, a voz cantada foi utilizada de diferentes formas. Ressaltamos as oposições: solista *vs* coro; canto feminino *vs* canto masculino. Outras formas de uso da voz foram utilizadas como cantar glissando; e ainda, a voz explorada na região da garganta, produzindo sons guturais. Em todos os experimentos, a voz foi explorada em diferentes timbres, constituindo um instrumento musical privilegiado e destacando-se como coadjuvante no processo de musicalização ocorrido em sala de aula.

Os movimentos *musigestuais* realizados – castanholas; palmas; bater com a mão sobre o peito; bater com a mão sobre as pernas; bater os pés no chão; bater com a mão cerrada em copo, entre outros – permitiram que o corpo fosse explorado musicalmente.

O *Cancioneiro da Paraíba* foi ressignificado, transformado pelo uso. O canto, o gesto e a verbalização foram criados e recriados por cada enunciador/ator que constantemente faziam surgir novos signos. A proposta teórica sobre a *pancronia* (PAIS, 1993) foi comprovada pois, nada se repetia, tudo era sempre transformado continuamente. Ninguém repetia a mesma coisa da mesma forma. Cada ator elaborava as parlendas e cantigas a seu modo, construindo um universo novo, sem esquecer os traços fundamentais apreendidos dos textos base.

Considerando que a partitura foi tomada como primeiro momento das suítes analisadas, essa tomou “vida sonora” por meio das diversas interpretações e arranjos que lhes foram dados. Na passagem do primeiro momento (a partitura) para o segundo momento com as cantigas, observamos que a organização e o domínio da linguagem musical ocorreram pelas reiteraões e discussões em torno de cada momento vivenciado.

Evidenciamos, ainda, nas suítes, o uso de instrumentos musicais alternativos. Dessa forma, sonoridades da cultura popular (objetos da feira central de Campina Grande), aliadas aos diversos instrumentos construídos pelos alunos, permitiram o desenrolar de uma textura sonora diversificada.

Acreditamos que este trabalho possa contribuir para aqueles que se interessam pelo ensino da música, bem como aqueles que se propõem a estudar a semiótica da canção. Além disso, esperamos que, também, contribua para valorizar as construções populares no âmbito da academia, uma vez que tal proposta contempla processos de criação musical coletiva, por meio do uso do *Cancioneiro da Paraíba*, ora cantado, ora recitado, bem próximo à fala cotidiana.

As ideias aqui apresentadas são passíveis de outros olhares, pelo fato de que todo trabalho de pesquisa possibilita aberturas para complementações. Isso comprova a ideia do *vir-a-ser*, pois não se faz ciência com o que está imóvel, mas com as possibilidades de alterações, dada à dinamicidade do existir significando.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, J. **Notação na música contemporânea**. Brasília: Sistrum, 1989.
- AKOSCHKY, J.; VIDELA, M. A. **Iniciação à flauta doce: soprano em do...** São Paulo: Ricordi, 1985.
- ALDRIGUE, A. C. S. Construção dialógica do enunciado. In: ALVES, E. F. A.; BATISTA, M. F. B. M.; CHRISTIANO, M. E. A. (orgs.). **Linguagem em foco**. João Pessoa: Editora Universitária/ Ideia, 2001.
- ARAÚJO, R. R. D.; RODRIGUES, M. N. Oficina de música: um relato de experiência realizada no curso de graduação em Arte e Mídia da UFCG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Abem, 2007. 1 CD-ROM.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BARROS, D. L. P. **Teoria Semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- BATISTA, M. F. B. M. **O romanceiro tradicional do nordeste do Brasil: uma abordagem semiótica**. 1999. 200 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). - Universidade de São Paulo. São Paulo: 1999.
- _____. **A tradição ibérica no romanceiro paraibano**. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.
- _____. O discurso semiótico. In: ALVES, E. F. A.; BATISTA, M. F. B. M.; CHRISTIANO, M. E. F. (orgs.). **Linguagem em foco**. João Pessoa: Editora Universitária/ Ideia, 2001.
- _____. **A Parlenda e a construção dos bens relacionais na escola**. João Pessoa, 2006. (No prelo).
- _____. A Acta homenageia seu fundador. **Acta semiótica et lingüística**. João Pessoa, v. 14, p. 9-13, n.1, 2009.
- BEINEKE, V.; HENTSCHE, L.; SOUZA, J. O ensino da flauta doce na escola fundamental: a pesquisa como instrumentalização da prática pedagógico-musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL; INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCACION. 1., 1997, Salvador. **Anais...** Salvador: Abem; Isme, 1997.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da Universidade de São Paulo, 1976.

BELLOCHIO, C. R.; FIGUEIREDO, S. L. F. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na educação básica**: revista da Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BENNETT, R. **Forma e estrutura na música**. Cadernos de música da Universidade de Cambridge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

BOMFIM, E. Clássicos do pop em instrumentos de brinquedo. **Revista Cidade Nova**, [S.l.], n.10, out. 2010. São Paulo: Editora Cidade Nova, 2010.

CARMO JÚNIOR, J. R. **Melodia & Prosódia**. 2007. 370 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007

CARVALHO, J. R. **Cancioneiro do Norte**. Rio de Janeiro: INL, 1967.

CASCUDO, L. C.. **História dos nossos gestos**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CHARAUDEAU, P. As restrições do discurso político: dispositivos, identidades, legitimidade. In: **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, M. Já sei namorar: tribalismo e semiótica. In: LOPES, I. C.; HERNANDES, Nilton. (orgs). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O arranjo como elemento orgânico ligado à canção popular brasileira**: uma proposta de análise semiótica. 2007. 410 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2007.

DIETRICH, P. **Semiótica do discurso musical**: uma discussão a partir das canções de Chico Buarque. 2008. 265 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2008.

FELIZ, J. **Instrumentos sonoros alternativos**: manual de construção e sugestões de utilização. Campo Grande, MS: Editora Oeste, 2002.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FONTANILLE, J. **Semiótica do discurso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____.; ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. São Paulo: Discurso Editorial: Humanistas/FFLCH/USP, 2001.

FONTES, M. C. **Romanceiro Português do Canadá**. Coimbra: Atlântica Editora, 1979.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GREIMAS, A. J. G. **Semântica estrutural**. São Paulo, Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

_____. **Sobre o sentido**: ensaios semióticos. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. O contrato de veridicção. **Acta Semiótica et lingüística**, São Paulo, v.2, p. : 211-22, 1978.

_____; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____.; J. K. ; BREMOND, C. L. **Práticas e linguagens gestuais**. Lisboa, Editorial Veja, 1979

HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ILARI, B. Música, identidade e realações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.18, p.35- 44, 2007.

JONES, D. **The phoneme**: its nature and use. Cambridge: W. Heffer & Sons, 1950.

JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In: _____. **Lingüística e comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1969.

LOPES, I. C.; HERNANDES, N. (orgs.). **Semiótica**: objetos e práticas. São Paulo: Contexto, 2005.

MARTINEZ, J. L. **Semiosis in hindustani music**. Imatra: Internacional Semiotics, 1997.

MOLINO, J. Fait musical et sémiologie de la musique. **Musique en jeu**. v.17, p. 37-62, 1975.

MONTEIRO, R. N. C. **Análise do discurso musical**: uma abordagem semiótica. 2002. 356 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 2002.

_____. As muitas vozes da canção: uma análise de *Yesterday*. In: LOPES, I. C.; HERNANDES, N. (orgs.). **Semiótica**: objetos e práticas. São Paulo: Contexto, 2005.

NATTIEZ, J.-J. **Fondements d'une sémiologie de la musique**. Paris: Union Générale d'éditions, 1975.

NÖTH, W. **A semiótica do século XX**. São Paulo: Annablume, 1996.

_____. **Panorama da semiótica**: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume, 1995.

NOVAK, R. As canções infantis e as crianças. In: LOPES, I. C.; HERNANDES, N. (orgs.). **Semiótica**: objetos e práticas. São Paulo: Contexto, 2005.

PAIS, C. T.. Texto, discurso e universo de discurso. **Revista brasileira de lingüística**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 135-164, 1995.

_____. **Conditions sémentico-syntaxiques et sémiotiques de la productivité systémique, lexicale et discursive**. Doctorat d'État és-Lettres et Sciences Humaines. 3 tomes. Directeur de Recherche: Bernard Pottier. Paris: Université de Paris-Sorbonne (Paris-IV), 1993

_____. Elementos para uma tipologia dos sistemas semióticos. **Revista brasileira de lingüística**, São Paulo: Duas Cidades, v. 16, n. 1, p. 45-60, 1982.

PARENTE, H. Ritmo e movimento. **Projeto Música na Escola**. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2002.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Unesp, 1990.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 13, set. 2005.

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. ; MARINHO, V. M. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIDAL, R. M. **Romancero hispánico**. Madrid:1953.

QUEIROZ, L. R. S. Q.; MARINHO, V. M. M.. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, n. 17, 2007.

RANDEL, D. M. **The new harvard dictionary of music**. London, England, 1986.

RODRIGUES, M. N. R. Análise semiótica da música *Jacksoulbrasileiro*. **Graphos**: revista da pós-graduação em Letras - UFPB, v. 10/11, p. 179-186, 2008/2009.

RUWET, N. Théorie et méthodes dans les études musicales. **Musique en jeu**, [S.l.], v.17,1p.1-33, [1975].

SADIE, S. (ed.). **Dicionário grove de música**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTIAGO, P. F. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicorporal. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p.45-55, mar. 2008.

SANTOS, I. F. ; BATISTA, M. F. B. M. (orgs.). **Cancioneiro da Paraíba**. João Pessoa: Grafset, 1993.

SARAIVA, J. A. B. **Pessoal do Ceará**: a identidade de um percurso e o percurso de uma identidade. 2008. 453 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

_____. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, V. A. P. Os Modos na Música Nordestina. **Educação e compromisso**. Teresina: UFPI, v. 7, n. 1/2, p. 101-109, 1995.

TARASTI, E. **A Theory of Musical Semiotics**. Bloomington: Indiana University Press, 1994.

TATIT, L. **Musicando a semiótica**: ensaios. São Paulo: Annablume, 1997.

_____. **Análise semiótica através das letras**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

_____. **O cancionista**: composição de canções no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Semiótica da canção**: melodia e letra. 3. ed. São Paulo: Editora Escuta, 2007.

_____. Muito menos e muito mais: análise de *Nome*, de Arnaldo Antunes. **Graphos**: revista da pós-graduação em Letras - UFPB, v. 10/11, p. 179-186, 2008/2009.

TEIXEIRA, L. M. As múltiplas dimensões na educação do diretor de arte e mídia. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

VALVERDE, M. Mistérios e encantos da canção. In: **Palavra cantada**: ensaios sobre poesia, música e voz. MATOS, C. N.; TRAVASSOS, E.; MEDEIROS, F. T. (orgs.). Rio de Janeiro: Letras, 2008.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ZILBERBERG, C. Síntese da gramática tensiva. **Significação – Revista Brasileira de Semiótica**, São Paulo, Annablume, n. 25, jun. 2006.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: EDUC, 2000.

ADENDO

GLOSSÁRIO

ACORDE: sucessão de três notas (no mínimo) tocadas ou cantadas ao mesmo tempo.

AGUDO: diz-se de um som agudo, aquele que chega a nossos ouvidos com uma alta frequência, acima de 5kHz.

ALTURA: parâmetro do som “[...] que determina sua posição na escala. Diz-se que são de altura indefinida os sons produzidos por instrumentos como os pratos ou um bombo. A altura é determinada por aquilo que o ouvido capta [...]” (SADIE, 1994, p. 25).

ANDAMENTO: refere-se à velocidade (acelerada ou desacelerada) ou lento vs rápido “[...] em que uma peça musical deve ser executada” (SADIE, 1994, p. 28). A indicação da velocidade, geralmente, vem logo no início da peça musical, algumas vezes determinada por nomes como *andante*, *presto*, entre outros. Quando o compositor quer ser mais preciso, coloca a indicação do tempo, referindo-se ao metrônomo.

ARPEJO: define-se como a “sucessão de notas de um *acorde* que soam em sequência [...]” (SADIE, 1994, p. 43).

ATAQUE: Podemos dizer, concordando com Randel (1986, p. 57, tradução nossa), que o momento do ‘ataque’ constitui “[...] o grau de precisão com que os membros de um conjunto coordenam os começos de compassos”. Ou seja, é a forma como o som começa.

CANÇÃO: define-se como uma obra “[...] musical, habitualmente curta e independente, para voz ou vozes, acompanhada ou sem acompanhamento, sacra ou secular. Em alguns usos modernos, o termo implica música secular para uma voz” (SADIE, 1994, p. 160).

CÂNONE: é uma forma de realização musical que consiste em uma única melodia executada, por imitação, em tempos diferentes. Para Sadie (1994, p. 163) é “A forma mais rigorosa de imitação contrapontística, em que a polifonia é derivada de uma única linha melódica, através de imitação estrita em intervalos fixos ou (menos frequentemente) variáveis de altura e de

tempo”.

CANTIGAS DE FOLGUEDOS: “[...] são cantigas de brincar [...] entoadas em festas populares, em autos e danças dramáticas registrados no folclore de diferentes regiões, tais como: o pastoril, a ciranda, o reisado, o bumba-meu-boi etc.” (SANTOS; BATISTA, 1993, p.35)

CÉLULA: considera-se como a “[...] menor parte do motivo, frase ou período musical” (SADIE, 1994, p. 182). Toda célula, quando repetida, torna-se um ostinato.

GRAVE: é o contrário de ‘agudo’, ou seja, som de baixa frequência, abaixo de 300Hz, que o ouvido humano é capaz de captar.

HIP HOP: movimento reivindicatório, tanto do espaço quanto da voz, manifestado, especialmente, através das letras de canções com ritmo acelerado, como o *rap*.

MELODIA: há controvérsias entre diversos autores sobre o termo melodia. Preferimos, então, concordar com Sadie (1994, p. 592) quando a define como uma “[...] série de notas musicais dispostas em sucessão, num determinado padrão rítmico, para formar uma unidade identificável”.

MÉTRICA: o termo indica, de acordo com Sadie (1994, p.600),

A organização de notas numa composição ou passagem, no que diz respeito ao andamento, de tal forma que uma pulsação regular feita de tempos possa ser percebida e a duração de cada nota medida em termos desses tempos. Os tempos são agrupados regularmente em unidades maiores, chamadas compasso.

O tempo medido em pulsos regulares é a base para atividades voltadas para apreensão de conceitos musicais a ele relacionados, como: pulsação, ostinato, subdivisão do pulso, eco rítmico, ritmo real, entre outros.

OSTINATO: podemos dizer que um ostinato é a repetição de uma célula rítmica associada ou não a uma melodia. “Termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes

sucessivas” (SADIE, 1994, p. 687).

PARAFONIA: na Grécia Antiga e na Baixa Idade Média, constitui “[...] intervalos de quarta e quinta.” (RANDEL, 1986, p. 607, tradução nossa).

PASSAGEM: utilizado para designar um novo segmento, por meio da “Transição, modulação” (RANDEL, 1986, p. 611, tradução nossa). De fato, muitos compositores, dependendo do efeito de sentido que queiram causar, realizam a passagem de uma parte a outra de forma sutil, outros de maneira abrupta.

POLIFONIA: forma musical em que atuam várias vozes. Este termo vem do grego, “[...] significando ‘vozes múltiplas’, usado para a música em que duas ou mais linhas melódicas soam simultaneamente” (SADIE, 1994, p. 733).

POTPOURRI: na pesquisa que realizamos para esta tese, foi sugerida a construção de vários arranjos das cantigas em forma de *potpourri*, o que consiste em uma “[...] miscelânea instrumental de melodias conhecidas, até então não relacionadas entre si, [...]” (SADIE, 1994, p.738).

PULSAÇÃO: é o princípio de todo trabalho voltado para aprendizagem do ritmo métrico, ou seja, aquele que se organiza em pulsos regulares. Alguns métodos tradicionais de teoria musical utilizam barras para indicar a pulsação: | | | |. Outras formas simbólicas são usadas por educadores musicais como colocar cartelas coloridas no chão, nas quais o aluno deve caminhar ao lado conforme a pulsação de uma determinada canção. As parlendas e cantigas são propícias para isso, como exemplo, cantar uma cantiga balançando o corpo, ou percutindo-o, recitar uma parlenda, caminhando pela sala, batendo os pés na pulsação. As brincadeiras de roda também podem ser adaptadas para esse fim. Portanto, são inúmeras as formas de vivenciar a pulsação.

RAP: é um gênero da “[...] música popular dos negros norte-americanos, consistindo de rimas improvisadas, interpretadas sobre um acompanhamento rítmico, teve origem em Nova York, em meados dos anos 70” (SADIE, 1994, p. 765).

RITMO: consiste na “[...] subdivisão de um lapso de tempo em seções perceptíveis; o agrupamento de sons musicais, principalmente por meio de duração e ênfase. Com a melodia e a harmonia, o ritmo é um dos três elementos básicos da música” (SADIE, 1994, p. 788).

RITMO REAL: de maneira geral, concebe-se o ritmo real quando se executa o mesmo ritmo da letra de uma canção ou de um poema recitado com ritmo métrico. Quando experienciado, por exemplo, com palmas, estas devem seguir o mesmo ritmo da letra ou de uma dada melodia.

RONDÓ: “Em um rondó, o tema principal (A) continua sempre retornando, existindo porém seções contrastantes (B,C etc.)”. Escrevendo um rondó, “[...] o compositor está usando os dois ingredientes básicos da forma e estruturação musical: repetição e contraste” (BENNETT, 1986, p. 51).

SUÍTE: é o “conjunto de peças instrumentais, dispostas ordenadamente e destinadas a serem executadas em uma audição ininterrupta” (SADIE, 1994, p. 915).

TESSITURA: palavra utilizada “[...] para descrever a parte de uma extensão vocal (ou instrumental) em que se desenrola predominantemente uma peça musical. A tessitura de uma peça diz respeito à parte da extensão mais utilizada, e não aos seus pontos extremos” (SADIE, 1994, p. 942).

TEXTURA: refere-se ao “[...] ao aspecto vertical de uma estrutura musical, geralmente em relação à maneira como partes ou vozes isoladas são combinadas; diz-se então que a estrutura é polifônica, homofônica ou mista” (SADIE, 1994, p. 942).

TIMBRE: sabemos distinguir a voz de uma pessoa de outra pela diferença de timbre. A mesma coisa acontece quando uma nota é tocada por dois instrumentos diferentes. Dessa forma, timbre é “[...] a qualidade ou o ‘colorido’ de um som[...]” (SADIE, 1994, p. 947).

TONALIDADE: campo harmônico em que se estabelece um segmento musical. Em geral, as cantigas do *Cancioneiro da Paraíba* giram em torno da tônica, havendo poucas modulações de passagem. “Na música ocidental, as relações são organizadas em tons com referência a um

centro definitivo, a tônica, e em geral para uma comunidade de classe de alturas, chamada de escala, na qual a tônica é o tom principal [...]” (RANDEL, 1986, p. 862, tradução nossa).

UNÍSSONO: consiste no “intervalo formado por dois sons da mesma altura e consequentemente de zero semitons [...] Performances simultâneas da mesma altura, ou, às vezes, com uma ou mais oitavas”. (RANDEL, 1986, p. 896, tradução nossa). Muito embora esta definição de Randel esteja voltada para sons de altura definida, utilizamos o referido termo em alguns segmentos da pesquisa, quando a parlenda foi recitada por grupos de alunos.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração de Concordância com Projeto de Pesquisa**Titulo da Pesquisa: O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DO *CANCIONEIRO DA PARAÍBA***

Eu, **Marisa Nóbrega Rodrigues**, professora da UFCG e Doutoranda no programa de pós-graduação em Letras da UFPB, portadora do RG:771.789-SSP-Pb, declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em verificar seu desenvolvimento para que se possam cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Orientanda/Doutoranda**Campina Grande, 23 de novembro de 2009**

**APÊNDICE B – Termo de Compromisso do Responsável pelo Projeto em Cumprir os
Termos da Resolução 196/96 Do Cns**

Pesquisa: O ESPETÁCULO SEMIÓTICO DO *CANCIONEIRO DA PARAÍBA*

Eu, **Marisa Nóbrega Rodrigues**, professora da UFCG e Doutoranda no programa de pós-graduação em Letras da UFPB, portadora do RG:771.789-SSP-Pb e CPF: **416.427.914-15**, comprometo-me em cumprir integralmente os itens da Resolução 196/96 do CNS, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Orientanda/Doutoranda

Campina Grande, 23 de novembro de 2009

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Orientação para Alunos)

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre o *Cancioneiro da Paraíba* e está sendo desenvolvida por Marisa Nóbrega Rodrigues, aluna do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Dr^a Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Os objetivos do estudo são:

Objetivo geral

Analisar sob a óptica da teoria semiótica greimasiana o *Cancioneiro da Paraíba* (1993) e seu uso em processos de musicalização.

Objetivos específicos

Verificar como se dá o processo de reapropriação da cantiga de brincar em sala de aula, no âmbito da letra, música e gesto.

Verificar como se dá o processo de reconstrução das parlendas no âmbito da letra, música e gesto.

A finalidade deste trabalho é contribuir para aprendizagem e vivência de conceitos musicais através do canto e da fala ritmada e dar oportunidade aos alunos envolvidos na pesquisa de desenvolver a criatividade. Ressaltamos ainda que o *Cancioneiro da Paraíba* é carente de novas investigações, e o estudo semiótico das cantigas e parlendas nele contidas em processos de musicalização é fundamental para a academia, uma vez que propicia o aprofundamento de estudos e análises para uma melhor compreensão da cultura popular paraibana e da cultura de um modo geral.

Solicitamos a sua colaboração para participar de atividades e experimentos musicais que ocorrerão em 60 horas/aula. Durante esse período, será realizado um questionário,

registros sonoros (gravação), fotografias e filmagens em DVD, bem como registros gráficos em partituras em que estaremos interagindo e elaborando composições musicais coletivas, bem como vivenciando conceitos musicais. Solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de humanas e publicar na nossa tese, bem como em revista científica (*se for o caso*). Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

APÊNDICE D – Termo de Autorização Institucional

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE ARTE E MÍDIA**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado O Espetáculo Semiótico do *Cancioneiro da Paraíba*, desenvolvido pela doutoranda Marisa Nóbrega Rodrigues, do Curso de Doutorado em Letras da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da professora Maria de Fátima Barbosa de Mesquita Batista.

Campina Grande, 23 de março de 2010

APÊNDICE E – Plano de Curso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE ARTES

CURSO: ARTE E MÍDIA

DISCIPLINA: OBA - OFICINA BÁSICA DE ARTE I

SEMESTRE: 2010.2

PROFESSORA/PESQUISADORA : Doutoranda Marisa Nóbrega Rodrigues

Professor: Mestrando Romero Ricardo Damião de Araújo

PLANO DE CURSO

EMENTA - Promover a integração do grupo por meio de jogos preparatórios. Aplicação de jogos dramáticos e produção de pequenas encenações.

OBJETIVOS GERAIS

- Desenvolver a criatividade através de atividades práticas que tenham como base o som.
- Fornecer subsídios teórico-práticos para que o educando possa realizar diversas produções musicais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar os educandos para os vários sons que os rodeiam.
- Realizar improvisações coletivas com diversos tipos de fontes sonoras.
- Realizar composições coletivas no intuito de levar o aluno a apreender conceitos musicais.
- Utilizar o canto e a fala como meio para promover processos de musicalização dos alunos envolvidos.

I – UNIDADE

Conteúdo:

1. Parâmetros do Som
2. Pulsação

Recursos sonoros:

- Sons da voz (composições com sons da voz)
- Sons do Corpo (mãos, pés, pernas etc.)
- Sons da natureza

II - UNIDADE

Conteúdo:

1. Eco Rítmico
2. Ritmo Real
3. Novas formas de grafia musical

Recursos sonoros:

- Sons de materiais diversos (copo descartável, papel jornal, apitos, etc.)

III - UNIDADE

Conteúdo:

1. Técnicas de Composição:
 - a) Rondó
 - b) Parafonia
 - c) *Ostinato*
 - d) Pedal

Recursos sonoros:

- Sons de instrumentos eletrônicos e acústicos

ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

- Aulas expositivas e práticas.
- Por meio da experimentação com sons em trabalhos de oficina, os alunos terão oportunidades de criar suas próprias composições (ou esculturas de sons).

RECURSOS (outros)

Filmadora, gravador de som, estúdio de gravação, quadro branco, papel ofício, sala de aula com cadeiras plásticas sem braço.

AValiação

A avaliação será feita de forma contínua, à cada unidade será atribuída nota, observando os seguintes aspectos:

- participação nas atividades em sala de aula;
- apresentação final de produções de composições coletivas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Jorge. *Notação na música contemporânea*. Brasília: Sistrum, 1989.

ARAÚJO, Romero Ricardo Damião de; RODRIGUES, Marisa Nóbrega. Oficina de Música: um relato de experiência realizada no curso de graduação em Arte e Mídia da UFCG. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Abem, 2007.

_____; _____. Oficina de Música: caminhos possíveis. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Abem, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. Aprendendo a apreender do aluno o que ensinar. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Abem, 2000.

FERNANDES, José Nunes. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, Luís R. S. (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005. p. 123 – 177.

RODRIGUES, Marisa Nóbrega. Improvisação coletiva: meio eficaz de aquisição da linguagem musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Abem, 2004.

SANTOS, Idelette Fonseca dos; BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. (orgs.). *Cancioneiro da Paraíba*. João Pessoa: Grafset, 1993.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

_____. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, Conrado. Oficina de Música. In: *Arte*, São Paulo, ano II, n.6, 1983.p. 12-15.

APÊNDICE F – Ficha de Informantes

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

Quadro 13 – Ficha de informantes

Nome do Aluno(a) _____ Apellido _____

Data de Nascimento _____

Endereço _____

Filiação – Pai: _____

Mãe: _____

Telefone _____

E-mail _____

Estado Civil _____

Toca algum instrumento musical? Sim ☐ Não ☐

Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos toca?

Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório____ Universidade____

☐ Em família ☐ Igreja ☐

Já participou de algum grupo musical? Sim ☐ Não ☐

Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo.

Que músicas você gosta de ouvir?

Quais os lugares em que você escuta música?

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

APÊNDICE G – Diário de Itinerância de *La Condessa, Camélia e Ci ci Laranjinha*

Aula 17

Dia: 06/out/2010

Hora: 10h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Começamos a aula discutindo com os alunos sobre o texto de Maura Penna e Vanildo Marinho, conforme combinamos na aula anterior. Depois de levantarmos os principais pontos da proposta do arranjo sugerida pelos autores, colocamos o vídeo da aula passada para que os alunos avaliassem o que havíamos realizado. Houve uma discussão sobre os aspectos musicais que poderiam ter sido melhores. Um aluno citou a questão da possibilidade de mais tempo para ensaiar e testar outras possibilidades sonoras.

A partir de então, iniciaram-se as apresentações dos instrumentos pesquisados na feira e, ao vermos os brinquedos plásticos sonoros, lembramo-nos de uma indicação publicada no mês de outubro na revista *Cidade Nova* (2010). Tratava-se do grupo musical *Pato Fu* que publicou o álbum: *Música de Brinquedo* pela gravadora *Rotomusic*, no ano de 2010. O referido grupo utiliza “[...] uma variedade absurda de instrumentos infantis, como guitarrinhas de plástico, xilofones de latão, piano de brinquedo e outras traquitanas.” (BOMFIM, 2010, p. 44). Combinamos de adquirir o CD do grupo para que os alunos pudessem ampliar a escuta de outros trabalhos. Por fim, saímos e não acompanhamos o final da aula. No entanto, fomos conversar, posteriormente, com o professor da disciplina e ele, em entrevista, relatou-nos como havia sido o final da aula. Segue abaixo a entrevista:

Professor - *Após a sua saída nós mostramos ... tivemos uma amostragem dos materiais sonoros que eles conseguiram na feira... os grupos realmente já estão mais envolvidos, já trouxeram mais materiais... grupos trouxeram três materiais diferentes... um trouxe uma correia que estala... outro trouxe um ganzá...outro trouxe uma cabaça...é, teve um instrumento interessante de um aluno que trouxe uma lata...não é? Uma lata de carregar água...*

Pesquisadora – *Hum, hum!*

Professor – *...bem artesanal, feita de folha de zinco e como ela gosta de fazer a percussão de um tambor, ela se identificou bastante e trouxe esse material. É, umas alunas não recolheram material da nossa feira, mas da feira da cidade delas: de Queimadas. E aí,*

um fato novo foi que elas trouxeram um material plástico, e não esse material artesanal, mais trabalhado por artesão como acontece na cidade de Campina Grande. Então elas trouxeram ganzá, xique-xique, umas coisinhas assim, mas tudo já como um enfeite de aniversário de criança, não é? Aqueles materiais sonoros, que bota para as brincadeiras de aniversário. E, por isso mesmo, já com... colocado em material plástico...ainda tentou... disse que era interessante, quem sabe ela incorpora isso como uma própria brincadeira que ela vai montar de música. Então,...é ...Após isso, eu fiz ver pra eles... que eles precisavam trazer pra mim o Chama Alma e a Kalyuka que foi determinado pra eles construírem. Uma aluna apenas fez o Chama Alma e ela mostrou o trabalho que fez, funcionou realmente. O chama alma muito bem feito e a partir daí eu disponibilizei pra eles o livro Instrumentos Sonoros Alternativos, de Júlio Feliz. Dei uma cópia a cada grupo e cada grupo ficou de escolher um ou dois instrumentos para serem fabricados por eles. E isso deve acontecer nessa próxima aula. Próxima aula, eles trazem já a sua definição de trabalho de grupo que vai fazer com que eles tenham a... mais um instrumento sonoro, acrescentado ao trabalho que nós estamos montando. Prometi pra eles também a disponibilização da lista das músicas que eles vão trabalhar, ou seja, estamos montando com os grupos o seu material sonoro para aplicação deste trabalho que a gente está desenvolvendo.

Pesquisadora – Dá pra você repetir o que você fez agora no final? Como foi?

Professor – Esse final é... a gente entregou um livro de...os instrumentos alternativos, de Júlio Feliz que eles vão trazer ... agora nessa próxima aula, a sua definição: que instrumento ele vai construir... e disse pra eles que ia trazer, pra sexta-feira agora, o livro que tem as músicas do Cancioneiro Paraibano pra também eles fazerem a mesma coisa. Eu até tive um pensamento de planejamento que a gente pode fazer... que eles escolham realmente duas músicas deles... Cancioneiro e a gente coloque uma música, ou seja, possivelmente eles vão fazer um tipo de trabalho que não é um Rondó que nós estávamos pensando em fazer. Eles vão fazer um trabalho que é uma Suíte... e, poderemos mostrar pra eles o que é uma suíte tradicional, erudita, mostrando que a suíte é uma maneira de compor onde se utiliza músicas populares e que se faz uma sequência... então, eles com duas músicas deles escolhidas e uma nossa possivelmente eles podem fazer a sua composição, usando essas três músicas numa forma suíte, uma após a outra com encadeamento de uma tonalidade⁴⁵ para outra se necessário for...e instrumentações diferentes, movimentações diferentes. Tudo

⁴⁵ Ver glossário.

isso tá pra ser construído e disponibilizado para eles ...é só um pensamento que a gente ficou pra colocar.

Pesquisadora – Pode ser. Agora, veja bem. Agora, veja bem! Eles...eles tiveram acesso as duas formas de compor, né? Compor com ostinato que foi uma coisa bem simples e que funcionou muito bem. Compor com a linha do pensamento de Maura Penna que é outra possibilidade... e eles podem fazer essa mistura... essa suíte pode ser essa mistura... essas três músicas ... misturando, por exemplo, uma... é... com base no roteiro de Maura. Eles vão pegar uma música, a gente poderia determinar que uma das músicas tivesse uma característica da forma de rearranjar, seguindo o roteiro de Maura. Daí, essa mudança para a próxima música... aí a gente poderia determinar a presença de ...

Professor – E aí eles incorporam os elementos que eles haviam trabalhado.

Pesquisadora – Sabe o que foi que eu tinha pensado... que o primeiro momento da aula amanhã... porque eles vem...ou daqui pra frente... que a gente abrisse espaço pra eles ensaiarem. Sairiam da sala, os grupos, ensaiariam e vinham pra cá pra gente fazer as...aí, por exemplo, 11 horas,... todo mundo vem pra sala. Por quê?...pra dar oportunidade... que eles falem deem alguma opinião sobre o trabalho do colega ou do próprio... que haja essa troca maior de ideias na sala de aula. Era essa a questão a ser resolvida amanhã. Então, primeiro momento você vai entregar o livro, alguém certamente vai trazer mais algum instrumento, aí eles começam a trabalhar aqui dentro da sala de aula. A gente vendo, porque isso é interessante que, na própria aula, haja esses ensaios pra gente ver como é que eles estão se resolvendo, quais são os problemas, como é que eles estão... qual o tipo de envolvimento deles com o grupo, por que, às vezes, quando você pede para fazer o trabalho fora, os alunos... vão dois e três não participam. Então, é muito importante que se faça ali, tem espaço ali fora, no jardim e vão e façam e voltem pra sala de aula... Amanhã a gente poderia, ao menos, pedir que eles comecem com uma música. Mesmo que não dê tempo terminar, porque esse trabalho requer tempo. Tá certo?

Professor – É esse o planejamento. Fica muito bem assim.

Aula 19

Dia: 13 de outubro de 2010

Hora:10h às 12h

Local: Sala 207 Bloco BZ.

Hoje, por motivos superiores, o professor titular não veio dar aula. Então, em conversa por telefone, resolvemos que poderíamos dar continuidade ao trabalho da aula anterior, perguntando aos grupos o que tinham acrescentado depois da aula passada.

Perguntamos ao grupo que havia ficado com a música *La Condessa* o que traziam de novidade. Eles ainda estavam discutindo sobre as outras músicas que fariam parte da composição. Aproveitei para cantar *La Condessa* e mostrar pra eles por que *La Condessa* tem um quê de nordestinidade. Falei rapidamente do campo harmônico das melodias tradicionais conhecidas por eles que, na sua maioria, são construídas sobre a escala de Dó - tomando-a como referência: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. No caso de *La Condessa*, o sétimo grau é abaixado. Então teríamos: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Sib.

Observamos que todos os outros grupos ainda estavam nesse processo de discussão sobre as músicas que devem fazer parte do projeto de arranjo.

Um dado interessante foi o fato de que um grupo que não sabia ler partitura e ainda não sabia cantar a música *Ci Ci Laranjinha* foi pedir ajuda a um aluno do curso de graduação em Música. E funcionou muito bem. O aluno de música transcreveu a melodia para o programa de computador *Finale*, o que facilitou a aprendizagem da melodia. Aproveitamos para falar dos vários programas de computador destinados à edição de partitura, bem como sua utilização em processos de composição. Na sala de aula, tem um aluno que entende e sabe utilizar o *Reason*, que é um programa bastante complexo e que exige muita habilidade e treino para usá-lo.

Lembramos que o programa *Sibelius* é bastante utilizado para fins de composição e de edição de partituras entre músicos. Resolvemos dar atenção especial, interagindo com os grupos que ainda não dominavam a melodia escolhida, como *Camélia* e *Araruna*. Comentamos que o tom presente no *Cancioneiro da Paraíba* para a cantiga *Camélia* estava bastante alto. Daí, aproveitamos para mostrar para os alunos que recurso se usa para baixar o tom. Um aluno se dispôs a fazer isso no *Finale*. Como havíamos levado o violão para sala de aula, mostramos como fazer para baixar o tom. Assim, cantamos *Camélia* algumas vezes.

Por fim, reunimo-nos com o grupo que ficou com a música *Araruna*. Nesse momento, foram discutidas várias ideias. Experimentamos algumas possibilidades sonoras, discutindo sempre com o grupo e refazendo e analisando as ideias desenvolvidas.

Inicialmente a ideia sugerida pelo professor titular era que os alunos pudessem escolher mais duas músicas do *Cancioneiro* para que pudessem realizar uma suíte. Uma aluna do referido grupo pensou que *Araruna* poderia “casar” muito bem com uma música popular.

Dissemos que era possível. O grupo era quem decidia que músicas utilizar, muito embora tivéssemos limitado inicialmente ao *Cancioneiro*.

Aula 23

Dia: 27/out/2010

Hora: 10h

Local: Sala 08 da Unidade Acadêmica em Arte e Mídia

Hoje a aula aconteceu na sala oito da Unidade Acadêmica em Arte e Mídia da UFCG, devido a um evento que ocupou todo o bloco BZ onde se localiza a nossa sala.

Antes de adentrarmos na sala, foi feito um estudo dos vídeos das duas aulas anteriores no intuito de interferir com mais precisão nos problemas de ordem de afinação, apresentados. Assim, teve início a aula de hoje. Foi indicado que os alunos assistissem ao vídeo disponível no *Youtube* onde consta o grupo musical *Barbatuque*. Este grupo trabalha com sons do corpo aliado ao movimento. Sugerimos esses vídeos como forma de ampliar as experiências dos alunos referentes à apreciação musical.

Demos início, por sugestão de um aluno, a um breve relaxamento corporal e aquecimento vocal. Isso foi de fundamental importância na produção musical que, nesse momento, enfatiza o canto.

O primeiro grupo reelaborou seu arranjo, utilizando as músicas do *Cancioneiro da Paraíba: Pai José* (ANEXO H), *Samba-lelé* (ANEXO F) e *Torce-Retorce* (ANEXO G). Sob o nosso acompanhamento com o violão, as alunas cantavam e tocavam os instrumentos que elas escolheram. Interessante foi o fato da conversa ocorrida em sala de aula sobre os aspectos musicais que poderiam melhorar. No estudo que fizemos anteriormente, já sabíamos onde intervir e dar sugestões, mas foi mais significativo ainda, porque um aluno, espontaneamente, deu sugestões, aquelas que pensamos. O aluno sugeriu que as alunas daquele grupo trocassem ou até mesmo retirassem alguns instrumentos percussivos que tinham os timbres parecidos, acumulando, assim, muito barulho. As alunas acataram a ideia. Sugerimos, ainda, acrescentar um instrumento percussivo chamado Bloks. Elas experimentaram e outros alunos ainda deram sugestões de como fazer o *ostinato* com os Bloks. Esse grupo, já bem estruturado, falta apenas ensaiar mais para apresentar-se em João Pessoa.

O pedido de ônibus para levar os alunos até João Pessoa foi negado pelo fato de não haver ônibus para trinta pessoas. O professor titular dessa disciplina, que também é diretor administrativo, ficou de ver essa questão e encontrar outras soluções.

O segundo grupo, que ainda estava sem saber o tom da música *Camélia*, própria para as vozes masculinas, seguiu ensaiando e tentando junto a nós fazer esse ajuste de tom. A música *Camélia* possui uma extensão que vai do grave ao agudo, com saltos intervalares consideráveis, o que dificulta o canto. Foi, então, que resolvemos pedir ajuda para alguns alunos de outros grupos que tinham facilidade em cantar, para ajudar a cantar *Camélia*. Isso foi muito bom. Cantar *Camélia* ficou bem mais fácil e, finalmente, chegamos a um tom mais agradável às vozes masculinas e femininas.

Cantamo-la por várias vezes e, até mesmo, adiantando questões de dinâmica.

O terceiro grupo *Ci Ci Laranjinha* ficou com o arranjo já bem estruturado, faltando apenas fazer algumas passagens de uma música para outra. Discutimos várias possibilidades até chegarmos a um consenso. Tudo ocorreu de forma interativa, e as ideias propostas eram sempre testadas e avaliadas na coletividade, o que gerou um ambiente propício à criatividade que afluía espontaneamente.

Os outros grupos não vieram ensaiar, certamente porque participaram do evento que naquele momento acontecia. Esse fato foi até certo ponto positivo, porque ensaiamos demasiadamente com os grupos que compareceram, dando, dessa forma, uma assistência mais demorada.

De maneira geral, precisamos lembrar aos alunos sobre a utilização dos instrumentos pesquisados na feira. Sentimos falta da quartinha, do rói-rói e dos outros instrumentos pesquisados em aulas anteriores.

APENDICE H – Diário de Itinerância de *Hoje é Domingo*

Aula 03

Dia: 18/08/2010

Hora: 10h às 12h

Local: Sala 207 do bloco BZ da UFCG

Chegamos mais cedo para discutirmos com o professor titular da disciplina sobre o plano de curso e o desenrolar das aulas. Acrescentamos ao plano a construção de instrumentos musicais alternativos. Depois, comentamos o plano da aula de hoje. O professor titular irá posteriormente comparecer à aula.

Dando início à aula, lemos rapidamente o nosso relatório, ou melhor, o diário de itinerância da aula anterior. Identificamos dois alunos novatos, recentemente matriculados no curso. Conversamos com eles sobre o plano da disciplina, enquanto o restante da turma discutia, em grupos, o texto de Murray Shaeffer, *O que é música*. Depois, no grande grupo, os alunos colocaram em evidência as principais ideias do autor.

No segundo momento da aula, falamos o que é ritmo métrico na música. Colocamos algumas músicas e analisamos se havia a presença do ritmo métrico ou não. Entre elas, músicas contemporâneas e músicas infantis de nossa autoria. A partir de então, falamos da necessidade do domínio de conceitos musicais, especialmente aqueles referentes ao domínio do ritmo métrico. Sendo assim, iniciamos o trabalho com a fala e escrevemos, no quadro branco, a versão da parlenda *Hoje é Domingo*, registrada no *Cancioneiro da Paraíba*.

Em seguida, lemos duas vezes, realizando a pulsação. Depois perguntamos qual era a versão que eles conheciam. Interessante que, de imediato, quase toda a turma falava a versão por nós conhecida, e, assim, demos início, caminhando pela sala, realizando a pulsação com os pés e falando a parlenda. Propusemos que afastassem as carteiras para iniciarmos o trabalho com a tríade corpo/ritmo/movimento, quando utilizamos a parlenda do *Cancioneiro da Paraíba: Hoje é domingo*. A sala ficou muito pequena para trinta alunos, mesmo tendo sido afastadas as carteiras. Falamos, posteriormente à aula, com o coordenador do curso sobre as carteiras e ele ficou de verificar a disponibilidade de alguma sala com cadeiras sem braço. Pedimos que, assim que terminassem de falar a parlenda, dessem um abraço no colega ou imitassem o canto de pássaros que havia ao redor da sala. Percebemos que a turma ainda não estava suficientemente desinibida para realizar esta atividade. Percebi, especialmente, que os

alunos, inicialmente quase que “se esconderam” para não fazer aquela atividade que parecia ser destinada às alunas. Este fato aconteceu somente nesta turma, no decorrer de anos de trabalho com essa disciplina. Talvez tivesse que explicar mais sobre os objetivos... Isso foi sanado no decorrer da atividade. Cada vez que tendia para a complexidade, quando solicitávamos a sobreposição de vozes, a criação de pulso, realizando diversos gestos, todos começaram a participar sem que houvesse a sensação por nós percebida de que aquilo era uma situação em que eles iriam “pagar mico”.

Acreditamos que o processo de apreensão da linguagem musical é um processo lento e a nossa postura enquanto educadora é sempre desafiadora. Isso acontece porque nem sempre o que é proposto é de interesse dos alunos, ou ainda, porque podem ocorrer situações em que tudo parece dar errado. No entanto, o importante é sempre o processo de discussão e avaliação do que foi bom e o que poderia ter sido melhor. O importante é ter a consciência de que há riscos de dar certo ou não. Tudo isso faz parte do trabalho desenvolvido nesta disciplina, uma vez que, pôr a mão na massa sonora para fazer música com criatividade exige do professor atitudes sempre desafiadoras.

Fiquei interessada em saber qual era a música popular que um dos alunos lembrou ter no início, uma fala bem parecida com o início da parlenda *Hoje é domingo*.

Descrevemos abaixo as várias etapas realizadas para o trabalho com a parlenda:

1. Caminhando livremente pela sala, batendo a pulsação e falando a parlenda;
2. Ao término da parlenda, abraçar o colega mais próximo;
3. Ao término da parlenda, imitar sons de pássaros;
4. Fizemos uma grande roda;
5. Separamos a turma em dois grupos (A e B).

Grupo A: falava a parlenda, batendo o pulso com estalos de dedos;

Grupo B: falava a parlenda, batendo o pulso com as mãos nas pernas;

Logo em seguida, fizemos um cânone com os dois grupos. Ao final, pedi que diminuíssem e depois acelerassem o andamento.

1. Sob nossa regência, realizamos momentos em que solicitamos sons fortes e fracos.
2. Solicitamos ainda que alguns alunos falassem, bem forte, palavras soltas da parlenda.
3. Dividimos a turma em quatro grupos. Cada grupo deveria fazer a pulsação da parlenda em várias partes do corpo. (O que ocorreu aqui foi o fato de que, em vez de fazer a pulsação, os alunos criaram *ostinato* quase todos iguais, só que com gestos (timbres)

diferentes, isto é, o ritmo era o mesmo, mas os gestos eram diferentes. Fiquei de mostrar isso na próxima aula.

5. Sobrepomos os diversos grupos que faziam ora *ostinato*, ora a pulsação.

Como a turma é grande e o espaço pequeno, pensamos em dividir a turma na próxima aula, ou seja, realizar as atividades práticas com grupos menores, enquanto os outros observariam.

Em geral, a turma é barulhenta nas atividades práticas. Precisamos nos educar para ouvirmos uns aos outros.

Como ultrapassamos o tempo da aula, ficamos de fazer a avaliação na próxima aula.

Aula 04

Dia: 20/08/2010

Hora: 8h às 10h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Preâmbulos:

1. Chegamos logo cedo para conversarmos com o funcionário responsável pela mudança de sala. Como vimos que era complicado, tomamos a iniciativa e pedimos aos alunos que afastassem as carteiras, retirando para fora da sala as que estivessem vazias. Isso foi muito bom. A sala ficou com um espaço, no centro, suficiente para realizarmos as atividades práticas.

2. Utilizamos o gravador digital no centro da sala, além da filmadora, para captar toda a aula, como forma de garantir mais um registro para análise, ou melhor, se algum deles falhasse teríamos outro registro garantido.

Iniciamos a aula com a presença do professor titular da disciplina. Inicialmente ele permaneceu em silêncio, o que propiciou-nos conduzir as atividades pensadas conjuntamente. E assim, o tempo todo, observava atentamente as etapas por nós executadas.

Comunicamos aos alunos o fato de tomarmos rapidamente a decisão de retirarmos algumas carteiras para fora da sala, pois, ao avaliarmos a aula passada, percebemos o quanto o espaço havia sido insuficiente, provocando, assim, certo tumulto quando realizávamos a tríade fala/movimento/ritmo.

Antes de tudo, para enfatizar a vivência da pulsação, os alunos ouviram várias músicas populares, escolhidas por nós. Realizaram a pulsação caminhando pela sala e batendo com os pés.

Comunicamos aos alunos a nossa avaliação da última aula, no que diz respeito a alguns aspectos musicais. Colocamos algumas imagens e verificamos que nos trabalhos solicitados com a pulsação, como conteúdo, os alunos realizaram outro conceito: o *ostinato*. Aproveitamos as imagens para discutirmos a diferença do *ostinato* em relação à pulsação. Neste ponto, tivemos o cuidado de valorizar a participação deles e levá-los a entender que existe uma diferença entre pulsação e *ostinato*.

Nesse momento, verificamos, ainda, a semelhança rítmica das propostas realizadas nos grupos na aula anterior. Para isso, representamos simbolicamente os ritmos realizados pelos grupos no quadro e chegamos à seguinte conclusão: a maioria dos grupos fez o mesmo *ostinato*, porém com timbres diferentes. Além disso, o que havia sido solicitado era a realização da pulsação com timbres advindos da percussão corporal. Isso ocorreu pelo fato de termos vivenciado muito pouco na aula anterior o conceito de pulsação e, quando solicitamos aos alunos que se dividissem em grupos para que fizessem a pulsação em diferentes partes do corpo, é claro que tiveram certa dificuldade. E, justamente na aula de hoje, procuramos sanar essa questão.

Hoje, todas as propostas foram dirigidas por nós. Em alguns momentos pedimos que criassem *ostinato* para a parlenda *Hoje é Domingo*. Assim, organizamos a seguinte composição coletiva:

Grupo A: Castanholas realizando a pulsação;

Grupo B: Alternavam batidas no peito e na perna;

Grupo C: Alternavam palmas e batidas com os pés.

Variações: sob nossa regência, três alunos realizaram o papel de solista, representando, assim, os três grupos respectivamente.

Solicitamos que alguns alunos falassem a parlenda improvisando, ou seja, falando com entoações diversas.

Na avaliação final, alguns alunos falaram que, a partir das atividades desenvolvidas, começaram a perceber melhor alguns aspectos rítmicos como a pulsação.

Resumidamente, falamos para os alunos sobre os conceitos vivenciados naquela aula: pulsação e *ostinato*. Iniciamos noções de pulso forte como marca de compasso.

Ficamos de desenvolver mais adiante atividades para apreensão de compassos.

Aula 05

Dia: 25/08/2010

Hora: 10h às 12h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Hoje, especialmente, um clima de alegria contagiou toda a turma. Havíamos levado para sala de aula um triângulo, um ganzá (feito com duas peneiras coladas com fita adesiva e dentro delas havia sementes de milho de mungunzá branco), um bombo pequeno, uma flauta doce, um violão. Um grupo de alunas, antes de iniciarmos a aula oficialmente, começou a experimentar sonoridades, batendo nos instrumentos de percussão. De maneira quase imediata, começaram a fazer um ritmo acelerado com esses instrumentos de percussão, falando a parlenda *Hoje é domingo*. Achamos isso tudo muito interessante. O professor titular da disciplina entrou na brincadeira de jogar sons fora e começou a tocar sua flauta improvisadamente, percebemos o início de um processo de desinibição, de amizade e, especialmente, um processo de descoberta dos timbres dos instrumentos de maneira prazerosa. Foi tudo muito inesperado. Vemos aquelas alunas utilizando os conceitos vivenciados na aula passada com a parlenda *Hoje é Domingo* fez-nos entender que algo havia permanecido como aprendizagem, uma vez que utilizaram *ostinatos* sobrepostos.

Poderíamos ter começado a aula por aquela brincadeira no intuito de desenvolvê-la. No entanto, havia uma gama de propostas a cumprir, que, naquele momento, eram importantes. Pensamos em sugerir, mais adiante, a retomada dessa parlenda com o arranjo improvisado nessa aula.

Após essa introdução, ouvimos os exercícios práticos realizados pelos grupos. Para nossa surpresa, alguns grupos fizeram trabalhos maravilhosos, enquanto outros precisaram da nossa intervenção para tornar o trabalho de composição mais elaborado. Porém, de maneira geral, todos os grupos utilizaram, de forma diferenciada, os conceitos trabalhados na aula anterior. Cada grupo tinha um nome específico, dado pelos seus integrantes.

No segundo momento da aula, realizamos dois cânones com os alunos. Mas, antes de iniciarmos o canto, foram feitos exercícios de relaxamento e aquecimento vocal.

Utilizamos a parlenda *Hoje é Domingo* para fazermos exercícios de respiração, falando toda a parlenda numa única respiração, mas parecia ser muito longa. Resolvemos respirar na metade da parlenda. Assim era mais confortável. Depois experimentamos falar a parlenda numa única altura, ou seja, numa nota agradável para todos, a fim de exercitar a

emissão vocal, enfocando a articulação das palavras. Realizamos, ainda, exercícios para desenvolver a extensão vocal.

Logo em seguida, cantamos pequenas frases que eram repetidas pelos alunos/cantores. E, desta forma, os alunos aprenderam toda a melodia.

Aula 08

Dia: 03/09/2010

Hora: 8h às 10h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Chegamos logo cedo para organizar a sala de aula e ligar todos os equipamentos de filmagem e gravação. Fizemos um teste para saber se a filmagem estava sendo realizada. E, para nosso alívio, tudo estava funcionando bem.

Não sabemos bem a causa, mas a maioria dos alunos chegou atrasada. Não sei se essa é uma prática costumeira ou se deveríamos chamar mais a atenção para a pontualidade. Isso está acontecendo pela segunda vez. Vamos conversar e discutir com o professor titular sobre essa questão.

Como os alunos estavam atrasados, aproveitamos para fazer improvisações com um aluno que ligou o teclado e se encantou com o som. Fizemos alguns exercícios de improvisação naquele momento com dois alunos presentes.

Por fim, a turma toda chegou e demos início à aula, fazendo uma chamada e anotando algumas características dos alunos que pudessem ajudar na identificação, uma vez que, criar um relacionamento mais próximo com os alunos sem sabermos o nome de cada um, torna-se difícil. Essa foi uma solução que encontramos para aprender o nome dos alunos, durante anos, de ensino em turmas grandes. As características observadas variam desde aspectos físicos a formas de participação na sala de aula. Por exemplo: fulano usa óculos vermelhos; beltrano toca alfaia no grupo de maracatu; outros tocam pandeiro; cantam perfeitamente; extremamente tímidos; participam ativamente das aulas; e assim consecutivamente.

Resolvemos, então, aprender hoje somente o nome dos meninos, uma vez que a turma é bastante numerosa. Aproveitamos para falar o nome dos meninos em conjunção com a pulsação. Primeiro, a professora/pesquisadora dizia os nomes, em seguida toda a turma repetia o nome dos alunos, batendo a pulsação com as mãos.

Para enfatizar o processo de improvisação coletiva, realizamos vários *ostinato* com as palmas e, logo em seguida, todos deveriam repetir com precisão. Esta atividade é conhecida por educadores como eco rítmico. Depois, solicitamos que cada aluno criasse o seu próprio *ostinato* rítmico e todos deveriam repeti-lo.

Resolvemos ensaiar o que havíamos realizado com a parlenda *Hoje é domingo*, a fim de estruturar melhor o trabalho e ainda acrescentar aspectos, desenvolvendo mais a peça. Interessante foi quando abrimos espaço para os improvisos: no fim da peça um aluno realizou sons bem próximos do ritmo do *rap*. Outros, ainda, criaram diferentes sons com a voz, o que resultou numa peça com a forma A/B/A/C/. Sugerimos um retorno ao A com algumas modificações para finalizar a peça.

Percebemos também que alguns alunos começaram a dançar, ao mesmo tempo em que acontecia o momento do *rap*. Quem sabe, dessa iniciativa possa surgir várias outras. Talvez se um aluno se dispuser a fazer os movimentos do *hip hop*... Bem, ficam abertas as possibilidades.

No último momento da aula, alguns alunos precisaram se ausentar. Os que estavam sentados, em círculo, bem próximos a nós, receberam alguns textos recolhidos por nós, durante curso ministrado no II Fórum Paraibano de Educação Musical.

E, antes de iniciarmos a atividade pensada, um aluno perguntou se o pulso pode diferenciar o compasso. Levantamos a discussão e chegamos a lembrar que as diferenças ocorridas na pulsação podem ocorrer mediante a alteração do andamento e da acentuação, o que determina, então, o compasso. Retornaremos a vivência de compasso na próxima aula, a fim de que os alunos saibam diferenciar um compasso binário, de um ternário e um quaternário.

Em seguida, aproveitamos para falar das canções tematizadas, passionais e figurativizadas, assim concebidas por Luiz Tatit. A turma ficou muito interessada nessa discussão. Todos ouviam com muita atenção, ao tempo em que dávamos alguns exemplos de canções que tinham o andamento lento e com alongamento de vogais – as canções passionais – ao mesmo tempo em que as canções tematizadas possuem o andamento acelerado e, por fim, as canções que têm a entoação bem próxima da fala, como o *rap*. Rapidamente, porque não é intenção nossa aprofundar essas questões nessa disciplina, falamos o que era semiótica e comentamos algumas concepções básicas que ajudaram os alunos a compreender que há sempre um sujeito em busca do seu objeto de valor.

As canções retratam esse estado de conjunção ou disjunção do sujeito com seu objeto de valor. Cantamos alguns trechos de *Garota de Ipanema* para que os alunos pudessem entender que numa única canção pode haver a proeminência da tematização e/ou da passionalização. No caso de *Garota de Ipanema*, no início, o sujeito encontra-se em conjunção com o objeto de valor retratado pela letra e pelo andamento. Num segundo momento, esse quadro se altera através da investida do compositor, no andamento lento e no prolongamento das vogais.

Voltamos a falar sobre a figurativização, e interessante foi quando dois alunos, espontaneamente, cantaram um *rap*. Isso foi bastante ilustrativo, pois pudemos verificar a entoação da voz (falada) que os alunos deram àquele *rap*.

Discutimos, ainda, sobre pulsação e compasso a partir de uma fala de um aluno que sempre insistia nessa questão. Trabalhamos os conceitos com exemplos de que é o pulso forte que determina o compasso.

Por fim, demos início à atividade prática, tomando como base os textos desenvolvidos a partir da parlenda *Hoje é domingo*, inscrita no *Cancioneiro da Paraíba*, e recolhidos durante curso por nós ministrado no II Fórum Paraibano de Educação Musical. De cada texto constituído, em geral, por oito versos, foi realizada a pulsação e, logo em seguida, o ritmo real. Por serem textos curtos, facilitou o aprendizado do ritmo real.

Vale ressaltar que, os textos desenvolvidos, a partir da parlenda *Hoje é domingo*, tiveram como inspiração a mediação de um poeta popular, pós-graduando no programa de Letras da UFPB, que, ao participar de uma palestra nossa, quando apresentávamos o nosso interesse no *Cancioneiro da Paraíba* e, em especial, na parlenda *Hoje é domingo*, em processos de musicalização, o poeta, naquele momento de improvisação, de experimentação com a plateia, disse: “Hoje é sexta, a gente não é besta”. Todos deram uma boa gargalhada e fomentou-se um clima de alegria propício ao trabalho de improvisação. Foi, então, a partir dessa mediação, que surgiram tantas outras possibilidades, especialmente, aqui, apontamos para aquelas desenvolvidas no referido Fórum de Educação Musical.

Comentamos a versão adaptada a partir do refrão da *Embolada das Meninas* de Beija Flor e Treme Treme, citado por Penna (2008) no livro *Música(s) e Seu Ensino* (p. 212):

Quadro 14 – Versão adaptada da *Embolada das Meninas*

| Versão de Beija Flor e Treme Treme | Versão de Marisa Nóbrega Rodrigues |
|--|---|
| <i>Quero que você me diga</i> <i>O nome de quatro meninas</i> | <i>Quero que você me diga</i> <i>Quatro dias da semana</i> |

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Adaptamos o refrão da *Embolada das Meninas*, logo no início da aula, com o intuito de aprendermos o nome dos meninos. Ocorreu, nesse caso, a mudança de gênero de menina para meninos. E assim, alguns alunos escolhidos deveriam dizer, na pulsação, o nome de quatro meninos, mas antes, todos repetiam: “quero que você me diga o nome de quatro meninos”.

Finalmente, dos textos acima citados, escolhemos trabalhar ritmicamente um deles:

Hoje é Sexta
A gente não é besta
Todo mundo tá sorrindo
Porque vai chegar Domingo

Como primeiro passo, falamos o texto, realizando a pulsação com estalos de dedos. Em seguida, dividimos a turma em quatro grupos. Para os dois primeiros grupos, determinamos que fizessem a pulsação e o ritmo real, respectivamente, ao mesmo tempo em que falavam o texto. Os outros dois grupos realizaram *ostinato* que eles mesmos criaram. E assim, sob nossa regência, os arranjos desenrolaram-se, ora sobrepondo os ritmos, ora utilizando elementos de dinâmica.

Figura 68 – Grupo A

The figure shows a musical score for two parts: Fala (voice) and Palmas (clapping). Both parts are in 2/4 time. The lyrics are written below the notes. The Fala part has a melody with eighth and sixteenth notes. The Palmas part has a simple rhythmic pattern of quarter notes.

Fala: $\frac{2}{4}$ Ho - jeé sex - ta a gen - te não é bes - ta to - do mun - do tá sor - rin - do por - que vai che - gar do - min -

Palmas: $\frac{2}{4}$

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 69 – Grupo B

Figura 69 – Grupo B shows musical notation for two parts: Fala (Vocal) and Palmas (Clapping). Both parts are in 2/4 time. The lyrics are: "Ho - jeé sex - ta a gen - te não é bes - ta to - do mun - do tá sor - rin - do por - que vai che - gar do - min - go". The vocal part uses eighth and sixteenth notes, while the clapping part uses quarter notes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 70 – Grupo C

Figura 70 – Grupo C shows musical notation for two parts: Fala (Vocal) and A definir (mãos batendo na carteira) (Clapping). Both parts are in 2/4 time. The lyrics for the vocal part are: "Sex - ta bes - ta Sex - ta bes - ta Sex - ta bes - ta Sex - ta bes - ta". The clapping part uses quarter notes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Figura 71 – Grupo D

Figura 71 – Grupo D shows musical notation for two parts: Fala (Vocal) and A definir (bater com os pés) (Clapping). Both parts are in 2/4 time. The lyrics for the vocal part are: "Ho - jeé sex - ta Ho - jeé sex - ta Ho - jeé sex - ta Ho - jeé sex - ta". The clapping part uses quarter notes.

Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

Tanto o grupo C como o D ainda não definiram aonde irão fazer a pulsação, onde deverão valer-se dos sons do corpo.

Como já estávamos no final da aula, não houve mais tempo para ensaiarmos e avaliarmos esta atividade. Observamos, na filmagem dessa aula, que, em vários momentos, um aluno insistia em fazer sons guturais com a voz. Estava pensando em valorizá-lo ainda mais nas composições.

Analisando o final do ensaio/aula, percebemos que precisamos melhorar quanto à resposta dos alunos aos nossos gestos. É preciso estabelecer um contrato de verificação entre o enunciador (professora/pesquisadora) e o enunciatário (os alunos), pois, em alguns momentos, os alunos iniciaram um trecho e quando nos dirigíamos a outro grupo, o anterior parava de falar. Pretendemos corrigir isso na próxima oportunidade.

APÊNDICE I – Diário de Itinerância de *O Carrapixo*

Aula 06

Dia: 27/08/2010

Hora: 8h às 10h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

No início da aula, os grupos ensaiaram, uma vez que ficou combinado, na aula anterior, que os alunos deveriam trazer suas composições para apresentarem. Para nossa surpresa, os trabalhos voltaram bem mais amadurecidos e ensaiados. Chamou-nos atenção, especialmente, um grupo que conseguiu acrescentar à composição variações relativas ao ritmo e à altura. Outro grupo também conseguiu fazer o final da composição e apresentou-a para todos. No entanto, outros grupos ainda estão em fase de elaboração inicial das composições, utilizando *ostinato* e pulsação.

Todas as intervenções realizadas pelo professor titular da disciplina, e ora por nós, de certa forma, levaram os alunos a avaliarem os aspectos a serem melhorados. Na segunda parte da aula, introduzimos o conceito de ritmo real que foi vivenciado pelos alunos por meio da parlenda *O Carrapixo*. Vale lembrar que resolvemos repetir a vivência do conceito de pulsação e *ostinato*, antes de introduzir o de ritmo real. Todos falaram a parlenda, realizando a pulsação com estalos de dedos. Depois a turma foi dividida em cinco grupos. Cada um executava um *ostinato* diferente, falando trechos da parlenda como segue:

Grupo A: fala toda a parlenda na pulsação com estalos de dedos;

Grupo B: fala o nome “pixo” em *ostinato* rítmico;

Grupo C: fala o nome “joga” em *ostinato* rítmico;

Introduzimos, nesse momento, dois pequenos textos que recolhemos durante curso ministrado pela professora Dra. Maura Penna, na Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2009: *Mexerico vai, mexerico vem* e *Em boca fechada não entra mosca*.

Grupo D: as meninas falam com voz bem aguda o texto *Mexerico vai, mexerico vem*;

Grupo E: os meninos falam com voz grave o seguinte texto *Em boca fechada não entra mosca*.

Depois de exercitado os conceitos de pulsação e *ostinato* com os alunos, solicitamos que todos fizessem o ritmo real da parlenda *O Carrapixo*. Ensaíamos o ritmo real dos

pequenos trechos da parlenda em que os alunos tinham mais dificuldades, fazendo uma vez para que ouvissem e repetissem.

O tempo da aula havia se esgotado e ficamos de ensaiar mais esta atividade na próxima aula.

Ideias para próxima aula: é preciso fazer esta atividade com os alunos mais próximo da professora/regente. Para tanto, foi solicitado aos alunos que trouxessem, na próxima aula, o registro ou o projeto das composições.

Aula 13

Dia: 22/09/2010

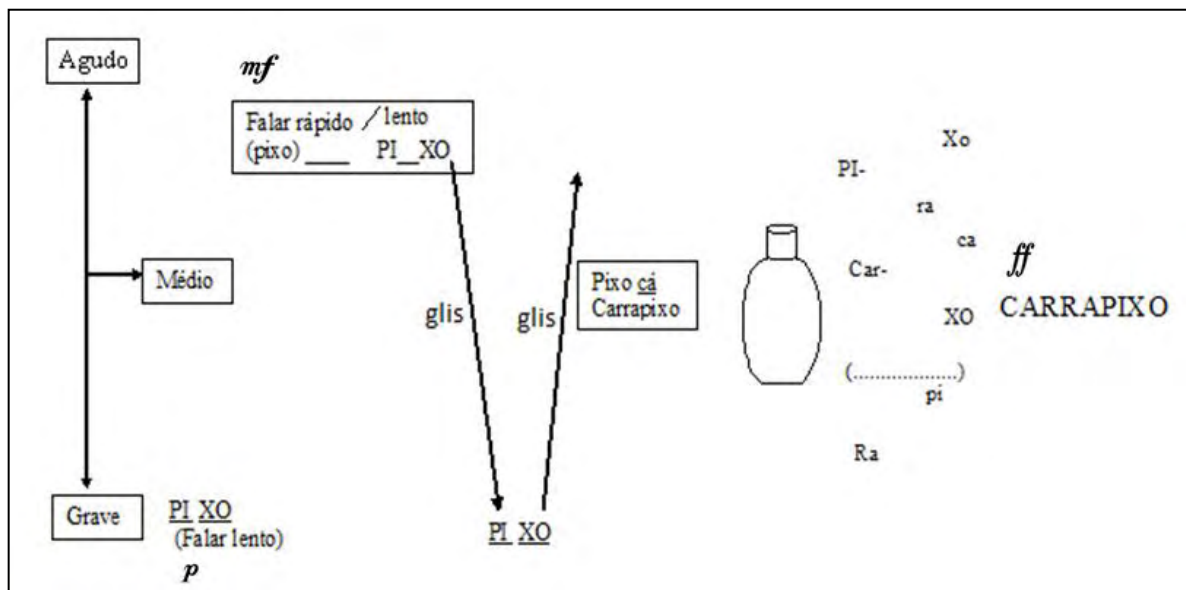
Hora: 10h às 12h

Local: Sala BZ 207

O professor titular precisou ausentar-se e comunicou aos alunos que iríamos aplicar algumas atividades musicais. Propomos, então, aos alunos, trabalharmos com o quadro de alturas, a fim de construirmos coletivamente uma composição musical em que todos vivenciassem os conceitos referentes à altura: grave, médio e agudo. Antes de tudo, alguns exemplos de como grafar os sons foram expostos. Em seguida, no quadro de alturas, iniciamos jogando e experimentando as primeiras ideias, utilizando o nome *Pixo* da parlenda *O Carrapixo*. Alguns alunos deram sugestões que foram discutidas e experimentadas.

Pelo fato de estarmos trabalhando com uma proposta de música contemporânea e ser a primeira vez que fazíamos esse tipo de experimento, percebemos que alguns alunos estranhavam o resultado final. Mas, a cada ensaio, tudo ia ficando mais ajustado. Discutimos, junto com os alunos, a possibilidade de incluir, na composição, a “quartinha” – instrumento encontrado por um aluno na feira de Campina Grande. Resolvemos, então, incluí-lo, como forma de valorizar o que o aluno havia levado para sala de aula. Vale lembrar que a célula rítmica criada pelo aluno era uma mistura de sons de altura definida com ruído, o que resultou em um arranjo muito bonito. Segue o registro da composição

Figura 72 – Grafia do experimento sonoro com base na parlenda *O Carrapixo*



Fonte: Dados da pesquisa, 2010.

No final da aula, convidamos um aluno para executar a regência. A cada regência, uma nova composição era realizada, uma vez que nesse tipo de registro não há indicação da duração, apenas de altura.

Discutimos o que foi bom e o que precisaria ter sido melhor. Dessa maneira, acreditamos que construímos no ambiente de sala de aula o respeito e a escuta atenta às ideias uns dos outros numa atitude crítica. É importante ter a consciência de que precisamos assumir o risco de dar certo ou não, principalmente quando resolvemos escutar os alunos e interagir com uma turma de 30 (trinta) alunos. Quase sempre, nessas atividades de composição coletiva, fazendo parte do processo de desinibição, os alunos, de maneira geral, riem, especialmente quando fizemos o glissando com a voz. Isso torna a aula prazerosa para os alunos que, com a atitude de não ter medo de experimentar, jogam com várias possibilidades do uso da voz em processos de composição coletiva.

Essas atividades podem levar os alunos a se apropriarem dos conceitos musicais e de algumas técnicas de composição, o que os faz compreender melhor os conceitos que estruturam a linguagem musical.

APÊNDICE J – Diário de Itinerância de *Um, Dois*

Aula 07

Dia: 01/set/2010

Hora: 10h às 12h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Antes de iniciarmos a aula, discutimos com o professor titular sobre o plano de aula. Ficamos de avaliar os trabalhos realizados em grupo. Além disso, vimos a necessidade de, na aula seguinte, abrirmos espaço para os ensaios das composições realizadas com as parlendas que dirigimos. Verificamos a necessidade de trazer partituras e escritos musicais diferentes da escrita tradicional de música para que os alunos possam ter ideia de como podem realizar os seus registros. Planejamos trazer, na próxima aula, esses registros.

A aula de hoje, por causa de um colapso na energia, teve início tardio. Por causa disso, os alunos aproveitaram o tempo para ensaiar fora da sala de aula. Mesmo sem energia, iniciamos a aula, uma vez que não havia previsão para a solução do problema.

O primeiro grupo que apresentou o trabalho, inclusive, pela primeira vez, utilizou recursos do *rap* para construir sua canção que teve, inicialmente, a participação da turma toda que falava o refrão.

Sugerimos que o grupo aproveitasse os recursos de sons guturais que eles sabiam fazer com a voz e incorporassem à música.

O segundo grupo realizou a apresentação, acrescentando novos elementos musicais que deram mais movimento à peça que eles construíram.

E assim, grupo a grupo se apresentava, e, logo depois, seguiam-se as discussões em torno dos problemas ocorridos durante a execução da obra. O grupo que escolheu a parlenda *Um, dois* apresentou seu experimento com bastante presteza. Percebemos que eles, com facilidade, incorporaram o conceito de *ostinato*, chegando a utilizá-lo com vários gestos de percussão corporal, diferentemente dos outros grupos que, ao escolherem uma canção, notoriamente percebíamos as dificuldades de acerto quanto ao aspecto da afinação, o que com nossa intervenção procuramos sanar. Por vezes davam certo e em outras, não. E assim continuamos os ensaios que se seguiram nas aulas posteriores.

APÊNDICE K – Outras Atividades Realizadas

Diário de Itinerância Aula nº.01

Dia: 11/ago/2010

Hora: 10h às 12h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Iniciamos, às dez horas do dia onze de agosto de 2010, a nossa pesquisa interagindo com os alunos do curso de Arte e Mídia da Universidade Federal de Campina Grande, na disciplina Oficina Básica de Artes I (Música). Estavam presentes 28 alunos de um total de 30 alunos matriculados. A aula aconteceu na sala do bloco BZ de número 207. A sala tem todos os equipamentos multimídia necessários para o bom desempenho das aulas. Lá estão: um excelente aparelho de som, um *data show*, um computador com caixas de som. Além do que, havíamos levado um *notebook*, uma filmadora, um potente microfone digital para gravação de áudio fornecido pelo coordenador administrativo e professor titular dessa disciplina. Há ainda, na sala, um quadro branco, sendo um lado com pentagramas e outro lado todo branco. Além desses equipamentos, há um teclado de última geração, enorme, bem próximo das oitavas de um piano, se não o for. Na sala, ainda, há refrigeração artificial, o que permite que fechemos toda a sala, promovendo assim o isolamento acústico.

Como primeiro passo, apresentamo-nos falando um pouco do nosso percurso enquanto educadora musical, regente, flautista e compositora. No final dessa apresentação, deixamos no quadro o *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) onde consta o nosso currículo. Sugerimos que os alunos iniciassem e registrassem seus currículos no *site* do CNPq, à medida que realizem atividades acadêmicas. Isso é de fundamental importância nos dias atuais.

Comentamos ainda que, desde a fundação do curso de Arte e Mídia, lecionamos a disciplina OBA I(Música). Logo em seguida, nos apresentamos como professora/pesquisadora naquela instituição. Interessante perceber que, pela primeira vez, nos inserimos na sala de aula – especificamente em OBA I (Música) – para fazer pesquisa e entender quais as diversas formas de utilizar o *Cancioneiro da Paraíba* em processos de musicalização. Para isso, iremos realizar um percurso longo de experimentações de conceitos musicais, a fim de levar os alunos a produzirem suas próprias composições.

Em seguida, apresentamos e discutimos o plano da disciplina por nós elaborado, salientando o seu caráter flexível. Evidenciamos que um dos objetivos da disciplina é desenvolver a criatividade e a reapropriação da música por parte dos alunos. Para isso, colocaremos a “mão na massa” para fazermos música coletivamente, valendo-nos de várias atividades em que solicitaremos sempre a participação dos alunos.

Como o Conselho de Ética sugeriu que apresentemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos alunos, antes de iniciarmos a coleta de dados, assim o fizemos e todos os alunos assinaram-no. Apenas dois alunos que tinham idade inferior a dezoito anos levaram para casa para que os responsáveis legais pudessem assinar.

Passamos, então, para uma rápida conversa com os alunos no intuito de entender quais eram as suas experiências com música. Perguntamos, para cada um deles, quem havia estudado música em ambientes formais e/ou informais, como em conservatórios, igrejas, ou aprenderam a tocar um instrumento em casa com a família, ou pela *internet*. Resolvemos gravar para registrar a espontaneidade dos alunos ao responderem sobre seu contato com a música. Percebemos que, nesse momento, os alunos prestavam muita atenção nas histórias musicais contadas pelos alunos de envolvimento com a música. O fato de gravar também deu um “quê” de importância, pareceu-nos. Não vimos alunos com sono, como já estavam anteriormente pelo fato de termos falado muito.

Algumas vezes interferimos com perguntas e comentários que favoreciam o diálogo e, por vezes, a descontração. Logo em seguida, entreguei uma ficha de informantes para saber, além da identificação pessoal do aluno, algumas questões musicais.

Para nossa gratificação, deparamo-nos com uma ex-aluna do nosso curso de extensão em musicalização infantil oferecido no âmbito da UFCG, por nós ministrado. Foi quando ocorreu o seu primeiro contato mais sistemático com a linguagem musical.

Já no final da aula, faltando 15 minutos para terminar, colocamos um CD que continha várias experiências sonoras realizadas em semestres passados.

Concluimos a aula com os alunos aplaudindo as produções musicais, que eram várias. Saímos daquela aula exaustos, mas feliz por ter cumprido todo o planejamento realizado no plano de aula.

Aspectos a melhorar:

1. Precisamos solicitar cadeiras sem braço.
2. Levar na próxima aula o livro de Maura Penna: *Música(s) e seu ensino*.

3. Conversar com o coordenador para modificarmos a ementa, que está direcionada para a área de artes cênicas.
4. Verificar no início da próxima aula como amplificar o som do microfone/gravador.
5. Solicitar ao coordenador administrativo caixas de som pequenas (de mesa).
6. Conseguir cinco salas isoladas para ensaios em grupos menores.
7. Adquirir um cartão de memória com maior capacidade.

Lembretes: a cada aula levar lápis para quadro branco; gravador; notebook; pilhas; microfone; filmadora com fio para carga; tripé da filmadora.

Diário de Itinerância Aula nº.02

Dia: 13/08/2010

Hora: 8h às 10h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Chegamos logo cedo para instalar os equipamentos de filmagem na sala de aula. Contamos com a ajuda de alguns alunos que se dispuseram a carregá-los. A aula teve início às 8 horas. Resumidamente, nos apresentamos para dois alunos que haviam faltado à aula anterior. Entregamos o plano de curso (APÊNDICE E), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a ficha de informantes (APÊNDICE F). Pedimos que trouxessem na próxima aula. Apresentamos os livros que iremos utilizar nas aulas seguintes. Discutimos com os alunos questões voltadas para a Paisagem Sonora em comunidades de cultura oral e a paisagem sonora em comunidades urbanizadas. Logo após a nossa discussão, pedimos que os alunos fechassem os olhos, realizando assim uma escuta acusmática – sem ver a fonte sonora – da paisagem sonora da sala de aula. Depois, os alunos relataram tudo o que ouviram. Em seguida, solicitamos que os alunos saíssem para vários ambientes da universidade, em grupos de cinco, com lápis e papel na mão, a fim de anotar os diversos sons que escutassem em locais predeterminados por nós. O resultado foi muito interessante ao ouvirmos o relatório de sons realizado pelos grupos. Ao ouvirmos a gravação dessa aula, em casa, anotamos os mais variados sons percebidos pelos alunos:

Grupo I – Local da escuta: Prédio por trás da Unidade Acadêmica de Arte e Mídia.

Som de carroça de mão (barulhento, meio que gemendo, diz a aluna); pessoas falando forte; menina falando, gritando ao celular; crianças cantando livremente; crianças gritando; som de carro bem próximo; abrir e fechar de porta de carro; alarme; passos; conversa de professor bem próximo ao aluno.

Grupo II – Local da escuta: entre os blocos de Letras

Marteladas em madeira; pessoal construindo; tilintar de garrafas; pessoas conversando; risadas; ruído de cadeiras sendo arrastadas; um homem com uma pá cavando o chão; som de caminhão passando; bem-te-vi; moedas caindo no chão; pisadas (cada pessoa tem uma pisada diferente); pedreiro limpando a enxada (som irritante); tilintar de copos (moça arrumando os copos); chaveiro que balançava.

Grupo III – Local da escuta: dentro do prédio de Arte e Mídia

Flauta doce; muita gente falando; batucada nas cadeiras; descarga; pessoas descendo na escada; escada metálica; risadas ao longe; som de alguém fechando a porta; assovio.

Grupo IV – Local da escuta: entrada da Universidade (Ao lado da avenida)

Carros (diversos sons: uns silenciosos e outros barulhentos); motos; cavalo do cão (besouro); gritos; risadas; passos; pássaros (dois tipos: lavadeiras de Jesus e pardais); gatos miando; martelos e serrotes; alunos conversando; barulho do vento nas árvores; mesas sendo arrastadas.

Na avaliação final da aula, os alunos relataram ter sido muito interessante o fato de fechar os olhos para ouvir os sons do ambiente, pois permitiu uma escuta sonora diferenciada daquela realizada no dia a dia, quando muitas vezes passamos por *Paisagens Sonoras* sem prestarmos a devida atenção aos pequenos e diferentes sons que nos rodeiam.

No início da aula, um aluno pediu que, posteriormente, dispuséssemos o material filmado para arquivo. Concordamos imediatamente com a ideia e ficamos, então, com o propósito de entregar ao final da disciplina uma cópia para cada aluno.

Durante a aula, muitos alunos saíram para realizar inscrição num evento de interesse deles. Como era o último dia da inscrição, permitimos que saíssem para tal, sem prejuízo com a assiduidade.

Antes de iniciar a aula, pensávamos em adentrar no conceito de pulsação, no entanto, achamos por bem dar noções, primeiramente, sobre *Paisagem Sonora*, uma vez que boa parte da turma havia saído e, se iniciássemos com a pulsação, muitos alunos não iriam participar das atividades planejadas. Foi muito interessante observar como os alunos ouviam atentamente. Após a atividade prática de escuta, chegamos a discutir rapidamente sobre “O que é Música?” com base nas ideias de Murray Schaeffer. Depois, apresentamos rapidamente os textos que iremos utilizar na disciplina. Os textos serão disponibilizados na banca de Genilda para xerox. E, para próxima aula, iremos ler e discutir o primeiro capítulo do livro *O ouvido pensante*.

Observações:

1. Procurar outra posição para filmadora, assim, os alunos ficam mais à vontade, isto é, sem ser na frente da sala. Achamos que pode ser por trás das cadeiras dos alunos.
2. Preciso experimentar um microfone externo à câmera de filmar para captar o som mais próximo.
3. Pensar como fazer para que os alunos gravem as *paisagens sonoras*. Temos apenas um microfone que grava muito bem. Vamos discutir isso com os alunos e pensarmos juntos qual seria a solução. Talvez pudéssemos colocar os alunos faltosos para fazer essa experiência com o gravador na mão, captando algumas *paisagens sonoras*.

Diário de Itinerância Aula nº.15

Dia: 29/set/2010

Hora: 10h às 12hs

Local: Sala 207 do bloco BZ da UFCG

Havíamos planejado para aula de hoje, discutir com os alunos o artigo de Penna e Marinho (2008) *Ressignificando e Recriando Músicas: a proposta do re-arranjo*. No entanto, tivemos que mudar o rumo da aula porque os alunos não leram o artigo. Então, fizemos uma atividade prática de re-arranjo de uma música escolhida pelos alunos e por nós. Mas antes, o professor titular perguntou quem havia pesquisado na feira objetos sonoros. Um aluno apresentou um chocalho que se pendura no pescoço dos animais. Outro aluno apresentou uma

vassoura de agave que, ao ser arrastada no chão, ou ser batida em qualquer outro objeto, produz uma sonoridade interessante.

Inicialmente os alunos sugeriram músicas do repertório infantil, assim como se vê na lista acima citada. Depois, esclarecemos que poderiam ser também músicas populares. Assim, a lista ficou bastante eclética.

Realizou-se, posteriormente, uma discussão sobre qual dessas músicas levantadas era mais conhecida por todos. Fizemos, então, uma rápida votação perguntando qual daquelas músicas era a mais conhecida pelos alunos. Foi eleita, então, para nossa felicidade, *Asa Branca* como a canção popular mais conhecida e todos sabiam cantá-la. Dissemos, para nossa felicidade, porque, como íamos dirigir o trabalho e já o tínhamos mais ou menos em mente, como aproveitar os instrumentos pesquisados na feira. Logo em seguida, cantamos a música acompanhada com o piano tocado por nós, realizando a harmonia básica da canção, ou seja, os *acordes* que estruturam a melodia de Asa Branca.

Num segundo momento, assim como sugerem os autores da proposta do “re-arranjo”, com base na letra da canção e conduzidos pela professora/pesquisadora, puderam realizar uma “tempestade de idéias”, o que consiste em “[...] um levantamento livre das significações e associações sugeridas pela música, anotando no quadro tudo o que é apresentado, mas sem fazer nenhuma avaliação ou censura” (PENNA; MARINHO, 2008, p. 180). Dessa forma, os alunos levantaram várias possibilidades de significação, entre elas: seca; sertão; fome; pobreza; areia; saudade; caatinga; catinga; passarinho; gado morto; mãos calejadas de enxada; êxodo; cachorro baleia (cachorra de família de retirantes); sertanejo; urubu; asa branca; retirante; fé; esperança; burro; Luiz Gonzaga; água; rodilha; céu; sol; calor; entulho; açude; barreiro.

Com essas idéias, junto aos alunos, desenvolveu-se a terceira etapa que consiste em estruturar

[...] uma nova expressão sonora, podendo ou não utilizar elementos formais presentes na música original (como um esquema rítmico, um trecho da melodia, partes da letra reelaboradas rítmica ou melodicamente, etc.). O professor conduz o processo, solicitando sugestões do grupo e registrando no quadro, com uma grafia simples (notação alternativa), o que for decidido em conjunto, construindo assim a partitura. As soluções encontradas são experimentadas sonoramente, de modo que possam ser reajustadas ou complementadas pelo grupo, progressivamente, até se chegar a uma versão aceita coletivamente. (PENNA; MARINHO, 2008, p. 180).

Teve início, assim, o experimento sonoro. Havíamos observado que alguns alunos levaram, para a sala de aula, instrumentos alternativos: um chocalho, uma vassoura de agave, um apito, uma quartinha e um chama-alma. Sob nossa regência e interação com a turma, perguntamos com que som poderíamos dar início àquele experimento sonoro organizado na coletividade. Sugerimos, então, iniciarmos o nosso re-arranjo com o chocalho executado pelo aluno de maneira irregular, como se fosse o barulho do gado andando pela terra seca.

No segmento da chuva, a participação dos atores ocorreu através da imitação dos movimentos *musigestuais* da professora/pesquisadora que, movida por um saber/fazer, conduziu e levou os atores envolvidos a fazer/parecer som de chuva. O início aconteceu com a professora/pesquisadora esfregando as mãos e, gradativamente, os atores imitavam-na. Sucessivamente, o segundo movimento musigestual, consistiu em estalar os dedos. Em seguida, bater sobre as pernas, o que propiciou uma passagem a outro segmento, fazendo referência ao barulho de chuva mais forte. E, chegando ao pico de tensão, todos os atores, um após o outro, batia com os pés alternados no chão, além de bater sobre as pernas. Essa massa sonora foi reiterada de maneira retrógrada a fim de imitar o som da chuva que se esvai.

O gesto que a professora/regente propunha deveria ser repetido à medida que movimentasse os atores/membros do corpo da esquerda para direita. Assim, a passagem de um movimento ao outro era sutil e sobreposto.

Essa forma de re-arranjo, conduzida inicialmente pela professora/pesquisadora, abre caminhos para diversas possibilidades criativas. A produção acima citada foi realizada durante uma hora, o que não permitiu a ocorrência de ensaio suficiente.

Alguns alunos deram sugestões quanto ao final da peça. Ouvimos, concordamos com as intervenções, mas não foi possível testar por causa do tempo esgotado daquela aula. Na próxima aula traremos a gravação para que possamos avaliar melhor o trabalho.

Percebemos o quanto a turma se envolveu com essa proposta de re-arranjo, seja ouvindo atentamente, seja dando opiniões.

Na próxima aula, a discussão do texto de Maura Penna e Vanildo Marinho será bastante proveitosa, pelo fato de os alunos terem vivenciado, hoje, a proposta do re-arranjo sugerida pelos autores citados.

Iremos sugerir para próxima aula, além da discussão do texto, apresentar o *Cancioneiro da Paraíba* e, especialmente, *La Condessa* no intuito de realizar um re-arranjo coletivamente. Essa ideia precisa ser discutida com o professor Titular.

Diário de Itinerância Aula nº.18

Dia: 08/out/2010

Hora: 8h

Local: sala 207 do bloco BZ da UFCG

Durante a aula, hoje, os alunos continuaram apresentando objetos sonoros pesquisados na feira. O primeiro apresentado, *Rói-Rói*, é bastante conhecido como um brinquedo popular. De várias possibilidades sonoras, o *Rói-Rói* pode ser também utilizado como instrumento musical alternativo. De tamanho pequeno, em forma de chaveiro, o *Rói-Rói* foi executado pelo aluno com diferentes sonoridades. No final, foi sugerido que construíssem outro *Rói-Rói* de tamanho e material diferentes, assim como realizou Feliz (2002).

Outra aluna trouxe da feira uma caixa de fósforos de tamanho grande e um vidro de remédio sem tampa, com água pela metade. Ao se soprar na boca do vidro, imitando a embocadura da flauta transversal, obtém-se um som de altura definida.

Após cada explanação dos alunos, o professor titular fez comentários de ordem técnica sobre os instrumentos pesquisados: o tipo de material, questões acústicas, as diversas possibilidades de produção timbrística etc.

Em seguida, o professor solicitou que os alunos se reunissem em grupos para que decidissem qual instrumento iriam construir. Alguns alunos sugeriram que, antes de escolherem os instrumentos, seria bom que o professor indicasse as músicas de que eles iriam fazer o arranjo.

Foram apresentadas, assim, as setenta cantigas de brincar do *Cancioneiro da Paraíba*, de onde foram escolhidas as músicas e os respectivos instrumentos a serem construídos pelos grupos.

Diário de Itinerância Aula nº.21

Dia: 20/out/2010

Hora: 10h

Local: Sala 207 do bloco BZ

A turma encontra-se bastante entusiasmada com os arranjos que estão em fase de elaboração.

Observamos isso pela maneira como se organizam e pela forma de chegar à sala de aula e, hoje, especialmente, um clima de brincadeira reinava no ar com as improvisações realizadas por algumas alunas antes mesmo de o professor iniciar a aula. Isso demonstra que a turma, como um todo, encontra-se mais desinibida. Os relacionamentos desenvolvidos por meio do jogo e improviso musical levaram os alunos a respeitarem as ideias uns dos outros e a se questionarem sobre as suas próprias composições. Vale lembrar que as questões levantadas são sempre discutidas na coletividade.

Assim teve início a aula de hoje. O professor titular falou sobre alguns pontos:

- apresentação dos alunos na cidade de João Pessoa na Semana do Programa de Pesquisa em Literatura Popular (ensaios; transporte)
- sobre os alunos que ainda não entregaram o fichamento – terão, ainda, a oportunidade de fazê-lo.

Diário de Itinerância Aula nº.22

Dia: 22/out/2010

Hora: 8h às 10h

Local: Sala 207 do bloco BZ da UFCG

Os grupos continuam ensaiando e testando possibilidades com as músicas escolhidas. Hoje, o professor titular não esteve presente à aula. Em conversa de planejamento, decidimos que poderíamos verificar os avanços dos alunos quanto aos arranjos. Daí, avaliamos as gravações da aula anterior para interagir com cada grupo. Foi um desafio enorme, pois deveríamos posicionar-nos e opinarmos sobre cada grupo. Uns mais adiantados e outros ainda com sérios problemas de afinação. Uma solução encontrada para isso foi aproveitar os alunos que sabiam tocar violão. Mas, mesmo assim, ainda aconteciam problemas de afinação. Daí, tivemos que sugerir quem poderia cantar e quem poderia assumir os instrumentos percussivos, especialmente, nas cantigas *Pirulito que bate bate* (ANEXO D) e *A abóbora e o melão* (ANEXO E).

Diário de Itinerância Aula nº.24

Dia: 03 de novembro de 2010

Hora: 8h às 10h

Local: Sala 207 do bloco BZ da UFCG

Grupo *Camélia*: o grupo, durante o ensaio em sala de aula, cantou acompanhado de dois instrumentos percussivos: peneiras e tongos (FOTOGRAFIA 22). Por vezes, o aluno que tinha as peneiras fazia a pulsação e o aluno que tinha os tongos fazia a acentuação. Inicialmente, o jogo de timbres ocorrido entre as vozes femininas e as vozes masculinas deram um colorido diferenciado àquela canção. Uma tendência observada, para quem toca instrumentos de percussão do tipo tambor, é tocá-lo sempre mais forte do que todos os outros. Daí, foi necessário solicitar aos alunos que prestassem atenção para essa questão. Discutimos que, naquela canção, a percussão servia de acompanhamento e não como solista.

Fotografia 22 –Tongos



Fonte: Feliz (2002, p. 61).

Os alunos ainda não sabiam a letra decorada, o que dificultou um pouco o andamento do ensaio. Alguns esqueceram de trazer a letra da canção.

APÊNDICE L – Relatos de alunos

Aluno A – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1991 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? MPB, Pop, eletrônico, pop rock e etc. |

Aluno A – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, em diversos lugares através de mp4.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Meus primos tocam violão, teclado e bateria, porém a maioria é apenas ouvinte.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Me aprofundar um pouco mais no ramo musical, aprendendo mais a teoria.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno B – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apellido _____ |
| Data de Nascimento _____/_____/_____ 1991 |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| <p>X Que músicas você gosta de ouvir?</p> <p>Por influência da família, ouso bastante esta digressão. Meu pai ouso bastante ouvir pé-de-seixa, e minha mãe música erudita. Minha irmã ouso mpb, axé e pop brasileira, e eu sou elogiado em rock, punk eletrônico, pop e alternative internacional. Não gosto "de tudo", mas não tenho muitas barreiras ou preconceitos.</p> |

Aluno B – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Estou no banheiro e ouço no quarto, os gêneros que mais gosto e também ouço nas aulas de filme. Mas estou escutando muita música em tudo que é lugar.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

São ouvintes, apesar de ter tios, primos e conhecidos que cantam e tocam instrumentos. Tem muita gente ouvindo coisas diferentes, como já disse, me influenciando e também ajuda a reconhecer os vários estilos, em vez de rejeitá-los.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprender bastante sobre algo que até agora sou apenas apreciador.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno C – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento <u>1991</u> |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Contra-baixo eletrônico Violão um pouco de teclado |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input checked="" type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. Já cantei como baixo em coral, já toquei contra-baixo na igreja e em bandas gospel, já toquei violão na igreja. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Em geral Bloek gospel, pop poprock, outros brasileiros. |

Aluno C – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, na igreja, na universidade

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Sim; meu irmão canta e toca violão na igreja, minha mãe canta e todos gostam muito de ouvir músicas.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Produzir o necessário e fundamentar a criatividade.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno D – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____

Data de Nascimento 1986

Endereço _____

Filiação – Pai: _____

Mãe: _____

Telefone _____

E-mail _____

Estado Civil _____

Toca algum instrumento musical? Sim ☒ Não ☐

Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca?

*Contrabaixo*Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório ☐ Universidade ☐Em família ☐ Igreja ☐Já participou de algum grupo musical? Sim ☒ Não ☐

Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo.

Tocava Contrabaixo

Que músicas você gosta de ouvir?

*Heavy Metal**Rock Progressivo**Pop**música instrumental*

Aluno D – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

São ouvintes

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Desenvolver habilidades em criação e prática musical.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno E – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| | |
|--|---------------|
| Nome do Aluno(a) _____ | Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 184 _____ | |
| Endereço _____ | |
| Filiação – Pai: _____ | |
| Mãe: _____ | |
| Telefone _____ | |
| E-mail _____ | |
| Estado Civil _____ | |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Cavaquinho, violão, percussão, etc. | |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> | |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> | |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. Função Principal – Vocalista/cavaquinista. Função Secundária – Tocar instrumentos variados. | |
| Que músicas você gosta de ouvir? Jazz, blues, soul, Black, pop-rock, Hip-Hop, internacional, etc. | |

Aluno E – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

A qualquer hora em qualquer lugar.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Meu avô tocava clarineta na Orquestra Sinfônica da Paraíba.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Absorver os conhecimentos relativos à disciplina e desenvolver a prática das atividades.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno F – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1991 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Eu toco e não toco. Já aprendi a tocar flauta doce e violino quando pequena. Desenvolvi um pouco de pandeiro e estou tentando aprender a tocar escaleta. Tenho vontade de aprender piano na futura. |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input checked="" type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. <i>beck vocal</i> Atualmente é sou vocalista e tocando guitarra de uma banda de brega. Na verdade, é uma banda que tem a proposta de repaginar alguns clássicos da música brega. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Sou apaixonada por música brasileira. Escuto muito música "tropicalista", feitas durante o movimento. Tom Zé, Gal, Caetano, Gil, Rogério Duprat, Baden Powell e mais um monte de coisas. Gosto de música brega. Adoro jazz e mais um tanto de blues. Um pouquinho de rock'n'roll clássico. Nada de viola. Gosto muito também de algumas bandas ^{que são} mais experimentais. |

Aluno F – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em todos os lugares, ou quase todos,

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

Heu minha mãe toca diversos instrumentos. E os demais só são ouvintes.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Me encantei muito pela proposta da disciplina e fiquei muito instigada pra começar logo a desenvolver o projeto. Espero ~~que~~ que seja, acima de tudo, uma experiência que sirva também ~~para~~ como exercício sensível para expandir minha concepção de criar música e descobrir novos sons.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno G – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apellido _____ |
| Data de Nascimento _____ 87 |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Aprendi algumas coisas de piano sozinho mas agora eu cursando piano aqui na UFCG estou aprendendo |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input checked="" type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Na realidade eu gosto de quase tudo, na realidade eu gosto de música boa independente dos estilos, embora que certos estilos são mais propícios de encontrar boa música. |

Obs: Cursar técnica vocal na UFCG, sou barítono, mas desisti pelo motivo da desafinação.

Aluno G – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

- Em casa
- Igreja

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

Sim.
meu irmão toca flauta, são ouvintes.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

na realidade não sei...

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno H – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1992 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Muito pouco de violão e estou aprendendo piano |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input checked="" type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> Estou estudando |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. - Coral da igreja - Vocalista de banda de Rock |
| Que músicas você gosta de ouvir? Música clássica, Celta, J-Rock, Rock e metal quase todos os estilos, também gosto de música indígena, medieval e um pouco de música romântica. |

Aluno H – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em quase todos os lugares

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Minha mãe já estudou piano

Meu pai está aprendendo violão

Meu irmão toca trombeta

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprender como trazer a música para a minha futura profissão e ter uma noção maior sobre ela.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno I – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ - 1991 |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Estou corrigindo aula de violão |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input checked="" type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. cantava no grupo |
| Que músicas você gosta de ouvir? MPB, Sertaneja, Samba |

Aluno I – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, viagens, universidade.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Sim

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprimorar os meus conhecimentos.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno J – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) <u>[Redacted]</u> Apelido <u> </u> |
| Data de Nascimento <u>01/1992</u> |
| Endereço <u>[Redacted]</u> |
| Filiação – Pai: <u>[Redacted]</u> |
| Mãe: <u>[Redacted]</u> |
| Telefone <u>[Redacted]</u> |
| E-mail <u>[Redacted]</u> |
| Estado Civil <u> </u> |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? <u>Atabaque, TAM-TAM.</u> |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input checked="" type="checkbox"/> Igreja <input checked="" type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. <u>tocava namissa, e quando tinha as festas da igreja, e em alguns momentos quando minha família estava reunida.</u> |
| Que músicas você gosta de ouvir? <u>Todos os tipos, só não gosto de Heavy Metal. Geralmente, os tipos de música que ouço, depende do meu dia.</u> |

Aluno J – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em frente ao PC, e quando estou com
fones de ouvido. Ah, também escuto
quando estou na jaxina de casa.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Meu pai tenta, mas ele não toca
muito, já meus tios tocam zabumba
triângulo.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

A expectativa é que saia dela, com conhe-
cimento sobre ela. E que possa, se aperfeiçoar
a cada dia, a arte da música.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno K

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| | |
|--|---------------|
| Nome do Aluno(a) _____ | Apelido _____ |
| Data de Nascimento <u>1990</u> | |
| Endereço _____ | |
| Filiação – Pai: _____ | |
| Mãe: _____ | |
| Telefone _____ | |
| E-mail _____ | |
| Estado Civil _____ | |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? <u>Violão e Triângulo (Baraico), por questão de tempo e dedicação.</u> | |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> | |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. <u>Cantora</u> | |
| Que músicas você gosta de ouvir? <u>Rock, Reggae, Jazz entre outras</u> | |

Aluno L

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____/_____/89 |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ / _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Toca violão e oboe na goita e na flauta. |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input checked="" type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input checked="" type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. Vocal |
| Que músicas você gosta de ouvir? Rock Nacional, Rock Internacional, MPB, Samba, Hip. |

Aluno M – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) <u>[nome]</u> Apelido <u>[apelido]</u> |
| Data de Nascimento <u>1989</u> |
| Endereço <u>[endereço]</u> |
| Filiação – Pai: <u>[pai]</u> |
| Mãe: <u>[mãe]</u> |
| Telefone <u>[telefone]</u> |
| E-mail <u>[e-mail]</u> |
| Estado Civil <u>[estado civil]</u> |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? Tive pequenas experiências com flauta doce e bateria mas nada considerável Estudei quatro meses Violão Popular mas queria violão clássico. E tenho preferência por dedilhado. |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input checked="" type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Clássica; música medieval, celta e relacionados; metal melódico, rock Jazz, Blues |

Aluno M – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Sempre que possível, não importa muito o lugar

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Nenhum familiar toca instrumentos ou canta e meu irmão, ~~alem~~
~~da~~ ~~min~~, é o único que ouve música regularmente, nossas
preferências são parecidas

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Melhorar, mesmo um pouco, minha percepção musical e sensibilidade
com a música em geral.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno N – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| | |
|--|---------------|
| Nome do Aluno(a) _____ | Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ | 1987 |
| Endereço _____ | |
| Filiação – Pai: _____ | |
| Mãe: _____ | |
| Telefone _____ | |
| E-mail _____ | |
| Estado Civil _____ | |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? | |
| Pandeiro, percussão sem tentativa de Iniciar Bateria So não procedeu pela falta do instrumento. | |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> | |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> | |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. | |
| Que músicas você gosta de ouvir? | |
| Nacional - MPB, Música Regional, Pop-Rock, Reggae, Samba Internacional - Hard Rock, Heavy Metal, Grunge, Pop-Punk, música dos anos 70, e 80 e algumas bandas regionais | |

Aluno N – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Shows, mas principalmente em casa
e também no MP3 geralmente nos deslocamentos
pra algum lugar, Ônibus, carro.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de
corais, ou simplesmente são ouvinte?

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprender principalmente, desenvolver algumas
das práticas que tive na música mas principalmen
te . Aprender novas técnicas ou manuseio
de novos instrumentos, desenvolver a criatividade .
~~ter~~ ter na teoria e na prática melhor
percepção na dedução de sons e realizar composi-
ções .

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno O – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento <u>1992</u> |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> Não |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> <u>Coral da escola</u> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. <u>cantava junto com os outros alunos em eventos geralmente mensais, promovidos pela escola.</u> |
| Que músicas você gosta de ouvir? <u>Gosto de ouvir músicas internacionais. No geral Pop e Rock. Sou fã da Banda Evanescence há 7 anos. Banda na qual através dela comecei a desenvolver meu interesse pelo idioma Inglês.</u> |

Aluno O – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Ouvindo música em qualquer lugar que esteja.
As vezes até involuntariamente. Gosto de escutar
música com fone de ouvido em casa, para enten-
der a música.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de
corais, ou simplesmente são ouvinte?

Minha irmã é cantora profissional, canta axé, na ban-
da dela: Razella Manville e banda.

www.RazellaManville.com

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Tenho muitas expectativas com a disciplina por ela
não ser muito teórica.

Componho músicas há um ano mais ou menos, mas não
sou profissional.

Pretendo aprender ao máximo tudo que for relaciona-
do à música e composição que são duas paixões
da minha vida.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno P – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| | |
|--|---------------|
| Nome do Aluno(a) _____ | Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ | 1987 |
| Endereço _____ | |
| Filiação – Pai _____ | |
| Mãe: _____ | |
| Telefone _____ | |
| E-mail _____ | |
| Estado Civil _____ | |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? | |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> | |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> | |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. | |
| Que músicas você gosta de ouvir? | |
| músicas eletrônicas, POP-ROCK, MPB, Samba, Hip-Hop | |

Aluno P – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em todos os lugares com o iPod.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

São apenas ouvintes

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Apassar a audição para a música e sons

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno Q – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1993 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input checked="" type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? todos os estilos musicais, rock, axé, pagode, músicas internacionais, eletrônica. |

Aluno Q – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

em casa, festa,

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

existe sim, meu pai toca teclado, violão e canta.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

conhecer mais a fundo o mundo da música

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno R – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| | |
|--|---------------|
| Nome do Aluno(a) _____ | Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ | 91 |
| Endereço _____ | |
| Filiação – Pai: _____ | |
| Mãe: _____ | |
| Telefone _____ | |
| E-mail _____ | |
| Estado Civil _____ | |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? | |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> | |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> não | |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> | |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. | |
| Que músicas você gosta de ouvir? | |
| Eu gosto de todo tipo de música, mas minha preferência é MPB. | |

Aluno R – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em todos os lugares. Principalmente em casa.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

Meu pai toca violão. Somos todos ouvintes.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Gostaria de aprender mais sobre música.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno S – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento <u>1992</u> |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? ROCK, folk, MÚSICA CLASSICA, MÚSICA CELTA, POP, METAL, ELETRO- CA, MÚSICA JAPONESA, MÚSICA GÓTICA, PUNK ROCK, |

Aluno S – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

EM CASA, OU EM QUALQUER LUGAR SEM FONE-DE-OUVIÇÃO.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

ninguém toca ou canta, mas ouvem música frequentemente

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

?

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno T – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1992 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Sou bem eclética; gosto de Pop, Samba, Reggae, Funk, Forró e muita música internacional. |

Aluno T – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Eu quando tenho tempo, escuto som na sala em frente à TV. No quarto com meu som e onde estiver o meu som favorito eu estou lá escutando. Ah e principalmente na casa de meus amigos.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes? Meu pai toca pandeiro, meus primos tocam violão e os outros todos são ouvintes. Alguns cantam, menos eu, pois não tenho o dom.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprender um pouco mais de música e pretendo sair deste curso tocando algum instrumento. Adoraria tocar violão.

Pretendo aprender muito sobre esse universo que rodeia nosso dia-a-dia.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno U – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apellido _____ |
| Data de Nascimento _____ / 1990 |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input checked="" type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Clássico, MPB, Rock, POP, Indie. |

Aluno U – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa; shows;

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

Apenas ouvintes

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

O ampliou do meu conhecimento musical.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno V – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1992 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Par: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? |
| Todos os tipos de música |

Aluno V – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, em festas

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

Na minha família todos são ouvintes.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno W – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 192 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Eu gosto de ouvir de tudo um pouco |

Aluno W – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Quase em casa e quase sempre lá com um papo
comigo.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Tenho tios que tocam violão e cantam

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Entender um pouco mais de música

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno X – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 189 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input checked="" type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. cantava. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Todos os tipos, em especial rock e popular. |

Aluno X – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em quase todos, em especial no meu quarto.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Sim. meu irmão toca violão.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Todas possíveis. Sempre gostei muito de música, e nesta disciplina tive a oportunidade de desenvolver e aprender.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno Y – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido <u>X</u> _____ |
| Data de Nascimento _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? <u>Rock, clássica, MPB e Pop.</u> |

Aluno Y – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, no carro (nem do carro).

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Sim. Meu pai toca violão e canta.
Minha irmã sabe cantar também.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Produzir e aprender mais sobre música.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno Z – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento <u>21/1989</u> |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. <u>Coral Espírita.</u> |
| Que músicas você gosta de ouvir? <u>Gosto antes de tudo, de músicas que me identificam. Prefiro os gêneros: jazz, blues, folk, pop, rock, eletrô, house, hi-tech, Amb, mpb.</u> |

Aluno Z – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Casa, shows, bares, boates, rútiás, rodas de música,
aulas, igreja. Eu ouço muita música.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Não.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

x responde daqui pra frente.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno AA – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____ 1992 _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> não |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? |
| Qualquer tipo, depende da situação. |

Aluno AA – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, no quarto, em festas.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Sim, meus dois irmãos tocam violão.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Sinceramente não sei, mas espero poder conhecer mais sobre música.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno BB – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|---|
| Nome do Aluno(a) _____ Apelido _____ |
| Data de Nascimento _____/_____/89 |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. PARTICIPEI DE UM CORAL NA IGREJA DE MINHA CIDADE. E JÁ TENHO MA FUNDAR UMA BANDA, MAS NÃO SAÍU DA "CARACEM". |
| Que músicas você gosta de ouvir? HOJE EM DIA, ESCUTO INÚMEROS GÊNEROS. DESDE MÚSICA CLÁSSICA ATÉ O POP NACIONAL E INTERNACIONAL. NÃO TENHO PRECONCEITO MUSICAL, MAS O QUE COSTO MESMO DE OUIR, SE RESUME A ALGUMAS BANDAS E MÚSICOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS COMO: METALICA, GORILLAZ, JERECHE MOE, BEATLES, IRON MAIDEN, JINIS JOPLIN, CHICO BURRQUE, MARIA BETHÂNIA, LEGIÃO URBANA, PARANAMAS DO SUCESSO, RAUL SEIXAS, CLARA NUNES, ENTRE OUTROS. |

Aluno BB – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em quase todos os lugares em que posso.
Mas principalmente em casa.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvintes?

Simplesmente ouvintes.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprimorar meus conhecimentos musicais, por ter tido
uma enorme fascínio por música clássica e
técnica de canto.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

Aluno CC – frente

FICHA DE INFORMANTES

A ficha dos informantes tem por objetivo coletar alguns dados voltados para as questões investigadas nessa pesquisa. Segue abaixo a ficha dos informantes, no caso, dos alunos de Arte e Mídia:

| |
|--|
| Nome do Aluno(a) _____ Apellido _____ |
| Data de Nascimento _____ |
| Endereço _____ |
| Filiação – Pai: _____ |
| Mãe: _____ |
| Telefone _____ |
| E-mail _____ |
| Estado Civil _____ |
| Toca algum instrumento musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for SIM, diga quais instrumentos que toca? |
| Estudou música em alguma instituição especializada? Conservatório <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> |
| Em família <input type="checkbox"/> Igreja <input type="checkbox"/> |
| Já participou de algum grupo musical? Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/> |
| Se sua resposta for sim, diga qual a sua função neste grupo. |
| Que músicas você gosta de ouvir? Trilha Sonora de filmes, eletrônica, etc... |

Aluno CC – verso

Quais os lugares em que você escuta música?

Em casa, na rua, em shows.

Na sua família existe alguém que toca algum instrumento musical ou participa de corais, ou simplesmente são ouvinte?

Ouvintes.

Quais as suas expectativas ao iniciar esta disciplina?

Aprender o básico em relação a áudio e sobre a criação de sons, não apenas musicais, mas também como efeitos sonoros.

Campina Grande, 11 de agosto de 2010

ANEXOS

ANEXO A – *La Condessa*

LA CONDESSA

Cantado por Maria da Salete Licarião da Trindade Nogueira, 67 anos, Campina Grande. Gravado em 06.10.84 por M^a de Fátima B. de M. Batista



1. – Ô de casa, ô de fora, onde mora La Condessa?
Que quereis com La Condessa que por ela perguntais? bis
2. – Senhor rei mandou dizer que das três filhas que tivesse,
lhe mandasse uma delas, para Jó casar com ela. bis
3. – Eu não dou a minha filha, no estado que elas estão,
nem por ouro, nem por prata, nem por sangue de Aragão. bis
4. – Tão contente que viemos, tão triste que vou voltando,
as filhas da La Condessa, nenhuma nós arranjamos. bis
5. – Volta, volta cavalheiro, para ser homem de bem,
entra aqui neste convento, escolha a que te convém. bis
6. – Esta cheira, esta fede, esta é a flor de laranjeira,
esta mesmo que eu quero para ser minha companheira. bis
7. – Senta aí, bela menina, a coser e a bordar,
que do céu há de cair uma agulha e um dedal,
palmatória de marfim, que é para bem te castigar.

ANEXO B – *Rica-Rica*

RICA - RICA

Cantado por Maria da Salete Licarião da Trindade
Nogueira, 67 anos, Campina Grande. Gravado em 06.10.84
por M^a de Fátima B. de M. Batista



1. – Eu sou rica, rica, rica de mavé, mavé, mavé,
Eu sou rica, rica, rica do amor g.p.
2. – Eu sou pobre, pobre, pobre de mavé, mavé, mavé,
Eu sou pobre, pobre, pobre do amor g.p.
3. – Quero uma de vossas filhas, de mavé, mavé, mavé,
quero uma de vossas filhas do amor g.p.
4. – Que ofício darás a ela, de mavé, mavé, mavé,
que ofício darás a ela, do amor g.p.
5. – Dou o ofício de cozinheira, de mavé, mavé, mavé,
dou o ofício de cozinheira, do amor g.p.
6. – Esse ofício não lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse ofício não lhe agrada, do amor g.p.
7. – Dou o ofício de pianista, de mavé, mavé, mavé,
dou o ofício de pianista, do amor g.p.
8. – Esse ofício já lhe agradou, de mavé, mavé, mavé,
esse ofício já lhe agradou, do amor g.p.
9. – Quero uma de vossas filhas, de mavé, mavé, mavé,
quero uma de vossas filhas, do amor g.p.

10. – Que ofício darás a ela, de mavé, mavé, mavé,
que ofício darás a ela, do amor g.p.
11. – Dou o ofício de enfermeira, de mavé, mavé, mavé,
dou o ofício de enfermeira, do amor, g.p.
12. – Esse ofício não lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse ofício não lhe agrada, do amor g.p.
13. – Dou o ofício de pintora, de mavé, mavé, mavé,
dou o ofício de pintora, do amor g.p.
14. – Esse ofício lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse ofício lhe agrada, do amor g.p.
15. – Eu sou rica, rica, rica, de mavé, mavé, mavé,
eu sou rica, rica, rica, do amor g.p.
16. – Quero uma de vossas filhas, de mavé, mavé, mavé,
quero uma de vossas filhas do amor g.p.
17. – Que ofício darás a ela, de mavé, mavé, mavé,
que ofício darás a ela do amor g.p.
18. – Dou o ofício de rendeira, de mavé, mavé, mavé,
dou o ofício de rendeira, do amor g.p.
19. – Esse ofício não lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse ofício não lhe agrada, do amor g.p.
20. – Dou o ofício de professora, de mavé, mavé, mavé,
Dou o ofício de professora, do amor g.p.
21. – Esse ofício lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse ofício lhe agrada, do amor g.p.
22. – Em que carro leva ela, de mavé, mavé, mavé,
em que carro leva ela, do amor g.p.
23. – Ela vai num carro de boi, de mavé, mavé, mavé,
ela vai num carro de boi, do amor g.p.

24. – Esse carro não lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse carro não lhe agrada, do amor g.p.
25. – Ela vai numa carruagem, de mavé, mavé, mavé
ela vai numa carruagem, do amor g.p.
26. – Esse carro já lhe agrada, de mavé, mavé, mavé,
esse carro já lhe agrada, do amor, g.p.
27. – Vamos fazer a festa junta, de mavé, mavé, mavé,
vamos fazer a festa junta, do amor g.p.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.113)

ANEXO C – Camélia

CAMÉLIA

Cantado por Ma. José Cordeiro, 82 anos, Boqueirão.
Gravado em 12.05.84 por Ma. de Fátima Batista.



- | | |
|--|---|
| 1. Lá na aldeia floriu uma rosa É Camélia linda de encantar É tão pobre, tão pobre Camélia Que habita nos campos sem lar | Dorme, Camélia Que no céu já se mostra o luar Dorme, Camélia E um anjo vem te embalar |
| 2. Quando surge risonha a manhã Que as estrelas cansadas se vão Então canta, Camélia, na Aldeia Uma doce e suave canção | Canta, Camélia Que já brilha no céu lindo sol Canta, Camélia Canta, canta, gentil rouxinol |
| 3. Mas não deixes, Camélia, de cantar A delícia sublime do amor Não te esqueças, Camélia, de amar Pois os campos também amam a flor | Ama, Camélia Quem não ama, não sabe gozar Ama, Camélia Como é doce, Camélia, amar. |

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.154)

ANEXO D – *Pirulito que Bate, Bate*

PIRULITO QUE BATE, BATE

Cantado por M. de Fátima Batista, 36 anos, Campina Grande. Gravado em 16.5.1983 pela mesma.



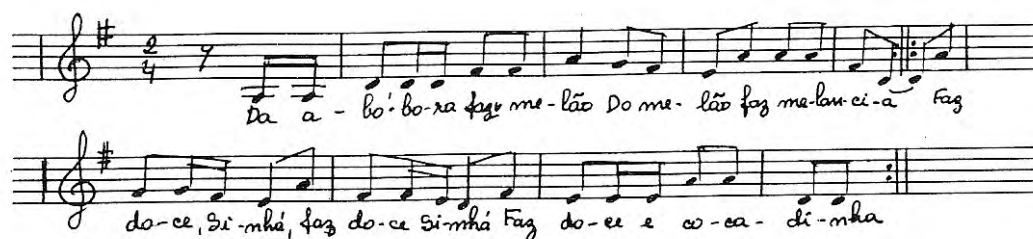
1. Pirulito que bate bate
 Pirulito que já bateu
 Quem gosta de mim é ela
 Quem gosta dela sou eu
2. Pirulito que bate bate
 Pirulito que já bateu
 Que importa a você que eu bata
 Se eu bato no que é meu
3. Pirulito que bate bate
 Pirulito que já bateu
 A menina qu'eu amava
 Coitadinha já morreu
4. Os meninos que dizem não
 Ainda hão de me dar querer
 Tanto bate água na pedra
 Que a faz amolecer.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.69)

ANEXO E – A Abóbora e o Melão

A ABÓBORA E O MELÃO

Cantado por M. de Fátima Batista, 36 anos, Campina Grande. Gravado em 16.05.1983 pela mesma.



Da abóbora faz o melão
Do melão faz melancia } bis

Faz doce, Sinhá, faz doce, Sinhá
Faz doce e cocadinha } bis

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.73)

ANEXO F – *Samba Lelê*

SAMBA LELÊ

Cantado por Miriam M. Machado, 46 anos, Queimadas.
Gravado em 1.4.1983 por M. de Fátima Batista.

Samba Lelê tá doente, está com a cabeça quebrada,
Samba Lelê precisava de umas dezoito lambadas.
Samba, samba, samba ô Lelê, Pisa na barra da saia ô Lelê,
Samba, samba, samba, ô Lelê, Samba na barra da saia, ô Lelê.

Samba Lelê tá doente
Está com a cabeça quebrada
Samba Lelê precisava
De umas dezoito lambadas

Samba, samba, samba ô Lelê
Pisa na barra da saia ô Lelê
Samba, samba, samba, ô Lelê
Samba na barra da saia, ô Lelê.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.79)

ANEXO G – Torce, Retorce

TORCE, RETORCE

Cantado por Lenilda Ma. de Andrade Targino, 41 anos, Catolé do Rocha. Gravado em 10.5.84 por Aldina M. de Freitas.

Refrão

Tor- ce re- tor- ce pro- cu- xo mas não ve- jo não sei se e- ra a pul- ga ou se
e- ra per- ce- ve- jo flau- ta pul- ga ou per- ce- ve- jo fi- ze- ram uma com- bi- na
ção d'a- zer u'ma se- re- na- ta de- bai- xo- do meu col- chão

No refrão que é repetido 06 vezes, a informante variava conforme consta nos compassos 04, 05 e 07.

Torce, retorce
Procuró mas não vejo
Não sei se era a pulga
Ou se era o percevejo } Refrão

1. A pulga e o percevejo
fizeram uma combinação
De fazer uma serenata
Debaixo do meu colchão
(refrão)

2. A pulga toca flauta
O percevejo violão
O danado do piolho
Também toca rebecão
(refrão)

3. A pulga mora em cima
O percevejo mora em baixo
O danado do piolho
Também tem o seu sobrado
(refrão)

4. Lá vem a Dona Pulga
Vestidinha de balão
Dando braço ao piolho
Na entrada do salão
(refrão)

5. Esta noite eu sonhei
Que comia um bom queijo
Mas quando acordei
Mastigava um percevejo
(refrão)

ANEXO H – *Pai José*

PAI JOSÉ

Cantado por Aláide Cordeiro Barbosa, 66 anos, Cabaceiras. Gravado em 3.4.85 por M. de Fátima Batista.

1. Pai Jo-sé - em su-a ter-ra e-le e-ra ca-pi-tão tão

Ho-je em ter-ra de bran-co, O bra-vo cha-tim, pai Jo-sé é la-drão Si-nhá

mo-ça que-está me oi-an-do que-está na ja-ne-la que-está ma-gi-nan-do

Ê, o-lá o ba-tu-que na co-zin-ha Mãe Ma-ri-a quer me dar dar

1. Pai José em sua terra
Ele era capitão
Hoje, em terra de branco,
O bravo chatim, Pai José é ladrão } bis

Refrão { – Sinhá moça que está me oiando
Que está na janela
Que está imaginando?
Ê, olá o batuque na cozinha
Mãe Maria quer me dar } bis

2. Pai José em sua terra
Ele tinha seu amor
Hoje em terra de branco,
O bravo chatim, Pai José é feitor
(refrão) } bis

ANEXO I – *Ci Ci, Laranjinha*

CI CI, LARANJINHA

Cantado por Maria Vicência da Costa, 53 anos, Campina Grande. Gravado em 23.09.84 por Nadir Café de Oliveira.



Refrão { Cê i ci, laranjinha, ci ci laranja,
Cê i ci cordão de ouro,
Na presença de amar.

1. Lá detrás da sacristia, tem um pé de tororó,
Quem quiser mangar de mim, vá mangar da sua avó.
(refrão)
2. Lá vem a lua saindo por detrás da sacristia,
Dei no cravo, dei na rosa, dei no amor que eu queria.
(refrão)
3. Lá vem a lua saindo, redonda como um botão,
Não é lua, não é nada, é os olhos do João.

* Refrão e estrofes têm a mesma melodia.

ANEXO J – Alecrim do Campo

ALECRIM DO CAMPO

Cantado por Miriam M. Machado, 46 anos, Queimadas. Gravado em 1.4.1983 por M. de Fátima Batista.



Alecrim,
Alecrim dourado
Que nasceu no campo
Sem ser semeado

Ai! meu amor
Quem me disse assim
Que a flor do campo
É o alecrim.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.140)

ANEXO K – *Escravos de Jó*

ESCRAVOS DE JÓ

Cantado por Necicleide Gomes, 17 anos, João Pessoa. Gravado em maio de 1982 por Elmano Menezes.

Es - cra - vos de jó, jo - ga - vam ca - xan - ga, Ti - ra, bo - ta

Dei - xau Ze - belê fi - car. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem

zig, zi - g - zá, guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zig, zi - g zá.

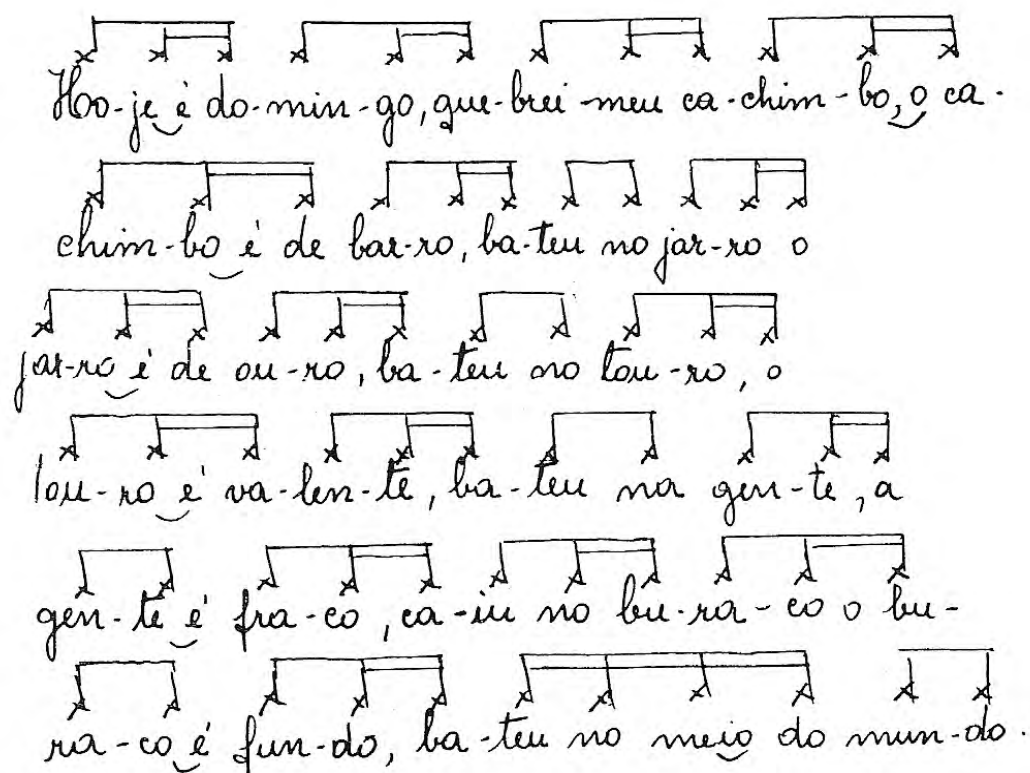
Escravos de Jó,
 Jogavam o caxangá.
 Tira, bota,
 Deixa o Zebelê ficar.
 Guerreiros com guerreiros, } bis
 Fazem o zig, zig, zá.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.63)

ANEXO L – *Hoje é Domingo*

HOJE É DOMINGO

Recitado por Dione R. da Silva, 20 anos, Serra Branca. Gravado em 21.6.1983 por M. Cristina de Assis.



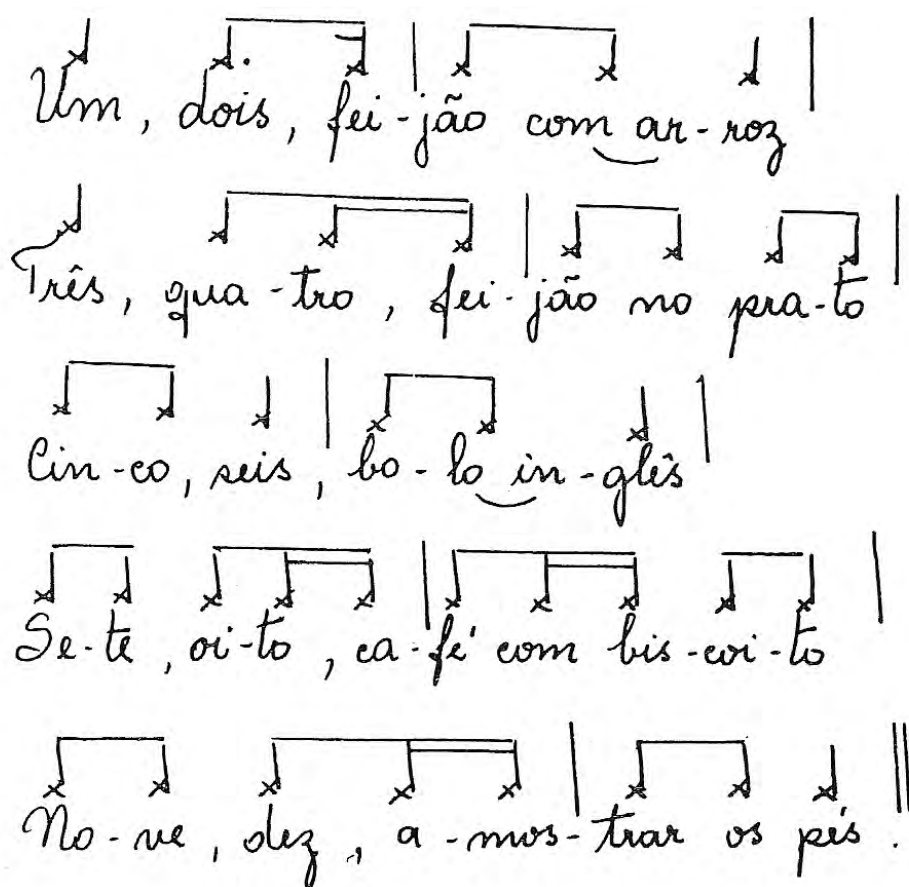
Hoje é domingo,
 Quebrei meu cachimbo,
 O cachimbo é de barro,
 Bateu no jarro,
 O jarro é de ouro,
 Bateu no touro,
 O touro é valente,
 Bateu na gente,
 A gente é fraco,
 Caiu no buraco,
 O buraco é fundo,
 Bateu no meio do mundo.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.247)

ANEXO M – *Um, Dois*

UM, DOIS

Recitado por Miriam M. Machado, 46 anos, Queimadas. Gravado em 1.4.1983 por M. de Fátima Batista.

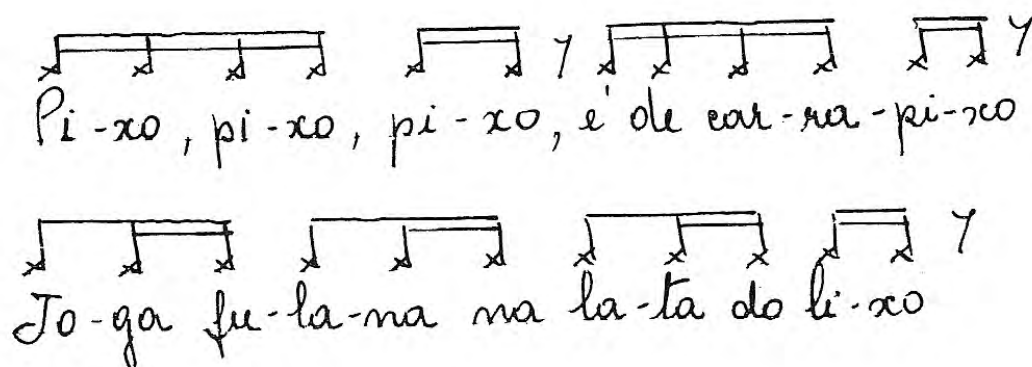


Um, dois, feijão com arroz
 Três, quatro, feijão no prato
 Cinco, seis, bolo inglês
 Sete, oito, café com biscoito
 Nove, dez, amostrar os pés.

ANEXO N – *O Carrapixo*

O CARRAPIXO

Recitado por Arthelúcia da Silva, 10 anos, João Pessoa.
Gravado em maio de 1982 por Elmano Menezes.



Pixo, pixo, pixo,
É de carrapixo.
Joga fulana (diz o nome da menina)
Na lata do lixo.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.249)

ANEXO O – Menina Moça

(69)

MENINA MOÇA

Cantado por Maria de Lourdes Cordeiro de Melo, 59 anos,
Boqueirão. Gravado em 17.7.84 por M. de Fátima Batista.

1. Ô minha mãe de co-ra-ção Vou lhe pe-dir um fa-
vor) Pra cor-tar o meu ca-be-lo co-mo a fi-lha do dou-
to En-cur-tar o meu ves-ti-do Qu'eu que-ro ir um pas-
se-rio Qu'e-le-es-tá mu-i-to com-pri-dó-as-sim não vi-to por-que-é-
fe-rio

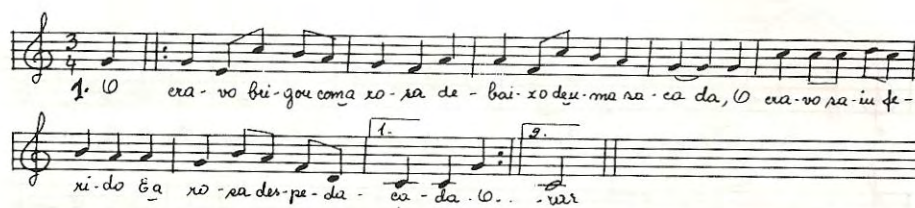
1. – Ô minha mãe de coração vou lhe pedir um favor
Pra cortar o meu cabelo como a filha do doutor
Encurtar o meu vestido que eu quero ir um passeio
Qu'ele está muito comprido assim não visto porque ele é feio
2. – Isto é de mãe de família não importa com esta gente
Você não corta o cabelo nem faz vestido decente
– A mamãe também foi moça e gostou de andar decente
Botou pó, rouge no rosto hoje briga com a gente.
3. – Quando chega o carnaval todos entram na folia
O decote e a pintura não faz mal à fantasia
– Pelo jeito que estou vendo você vai sair-se mal
Quero já lhe dar juízo com um pedaço de pau
4. – Ô meu Deus, isto não é vida só tomara já me casar
Para ver se eu já tenho liberdade pra luxar
O meu marido me dá tudo; vestido, calçado e pó
Passeios de automóvel andando em qualquer farol!

ANEXO P – *O Cravo e a Rosa*

(15)

O CRAVO E A ROSA

Cantado por Dona Zefinha, 44 anos, Serra Branca. Gravado em 21.6.1983 por Cristina de Assis.



1. O cravo brigou com a rosa
Debaixo duma sacada
O cravo saiu ferido
E a rosa despedaçada.
2. O cravo ficou doente
A rosa foi visitar
O cravo teve um desmaio
A rosa pôs-se a chorar.

(SANTOS; BATISTA, 1993, p.60)

ANEXO Q – Documento comprobatório de aprovação do presente projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética

4/2/2010

SISNEP - Sistema Nacional de Ética e...

Andamento do projeto - CAAE - 0571.0.133.000-09

Título do Projeto de Pesquisa


O espetáculo semiótico do Cancioneiro da Paraíba

| Situação | Data Inicial no CEP | Data Final no CEP | Data Inicial na CONEP | Data Final na CONEP |
|-----------------|---------------------|---------------------|-----------------------|---------------------|
| Aprovado no CEP | 24/11/2009 15:32:19 | 09/12/2009 10:27:57 | | |

| Descrição | Data | Documento | Nº do Doc | Origem |
|--|---------------------|----------------|-------------------|-------------|
| 1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet | 10/11/2009 10:29:18 | Folha de Rosto | FR303103 | Pesquisador |
| 3 - Protocolo Aprovado no CEP | 09/12/2009 10:27:56 | Folha de Rosto | 0571.0.133.000-09 | CEP |
| 2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List) | 24/11/2009 15:32:19 | Folha de Rosto | 0571.0.133.000-09 | CEP |

Voltar

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA


Profª Dra. Doralécia Pedrosa de Araújo
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa



ANEXO R – DVD com filmagens e áudio

CENA 01 – *Asa Branca*

CENA 02 – Rap

CENA 03 – *Paisagem Sonora*

CENA 04 – Variações de *Hoje é Domingo*

CENA 05 – *Hoje é Domingo* – variação 1

CENA 06 – Gestos de Regência

CENA 06.1 – Gestos de Regência

CENA 06.2 – Gestos de Regência

CENA 06.3 – Gestos de Regência

CENA 06.4 – Gestos de Regência

CENA 07 – Improvisação do a_{regente}

CENA 08 – *Hoje é Domingo* – variação 2

CENA 09 – Sugestão do professor titular

CENA 10.A – *Hoje é Domingo* com rap e outros

CENA 10.B – *Hoje é Domingo* com rap e outros

CENA 10.C – *Hoje é Domingo* com rap e outros

CENA 10.D – *Hoje é Domingo* com rap e outros

CENA 11 – *O Carrapixo*, sobreposições

CENA 12 – *O Carrapixo*, ritmo real

CENA 13 – *O Carrapixo*

CENA 14 – *O Carrapixo*, regência de aluno

CENA 15 – Um, dois – 1º momento

CENA 16 – Um, dois – 2º momento

CENA 17 – *La Condessa, Pobre e Rica*

CENA 18 – *Camélia e O Cravo e a Rosa*

CENA 19 – *Ci ci laranjinha, Alecrim do campo e Escravos de Jó*

FAIXA 01 – Abertura da aula – *Hoje é Domingo*

FAIXA 02 – *iiiiiii*